

الدكتور

اسماعيل علوي

أستاذ علم النفس الإكلينيكي
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
ظهر المهرارز - فاس- المغرب

الدكتور

بنعيسى زغبوش

أستاذ علم النفس المعرفي
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
ظهر المهرارز - فاس- المغرب

سلسلة علم النفس المعرفي ٢

الإرشاد النفسي المعرفي والوساطة التربوية

تقنيات المقابلة والإنصات وتدبير الحوار



سلسلة علم النفس المعرفي 2

الإرشاد النفسي المعرفي والوساطة التربوية

تقنيات المقابلة والإنصات وتدبير الحوار

الدكتور

إسماعيل علوي

الدكتور

بنعيسى زغبوش



عالم الكتب الحديث

Modern Book World

إربد - الأردن

2011م

حقوق الطبع محفوظة

الطبعة الأولى

2011-1432

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية
(2010/6/2243)

158.3

زغبوش، بنعيسى، علوي، إسماعيل

الإرشاد النفسي المعرفي والوساطة التربوية / بنعيسى زغبوش، إسماعيل
علوي. - إربد: عالم الكتب الحديث، 2010.

() ص

ر. إ. : (2010/6/2243)

الواصفات: / علم النفس المعرفي // الإرشاد النفسي // الإدراك (معرفة) /

- * أعدت دائرة المكتبة الوطنية بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية.
- * يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى.

ردمك: ISBN 978-9957-70-404-9

Copyright ©

All rights reserved



عالم الكتب الحديث

Modern Book World

للنشر والتوزيع

إربد - شارع الجامعة - بجانب البنك الإسلامي

تلفون: (00962-27272272) خلوي: 079 / 5264363 فاكس: 00962-27269909

صندوق البريد: (3469) الرمزي البريدي: (21110)

almalkotob@yahoo.com

البريد الإلكتروني

almalkotob@hotmail.com

almalkotob@gmail.com

www.almalkotob.com

الموقع الإلكتروني:

الفرع الثاني

جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع

الأردن - العبدلي - عمان - تلفون: 079 / 5264363

مكتب بيروت

روضة الغدير - بناية بزي - هاتف: 00961 1 471357 فاكس: 00961 1 475905

إهداء

إلى الأمهات والآباء الراغبين في تحسين أساليب تربية أبنائهم،
إلى هيئة التدريس التي تسعى إلى تحسين تعاملها مع تلامذتها،
إلى من يعمل في حقل المساعدة النفسية...

نهدي هذا الكتاب

إن الثقة في الآخر، هي السبيل لتفتح الشخص. ودورنا هو خلق
الشروط الضرورية لكي ينطلق هذا الشخص في اكتشاف
ذاته، وليس دورنا هو إرغامه على خلق سعادته الخاصة.

Gordon

الفهرست

الصفحة	الموضوع
1	تقديم عام
	الفصل الأول
	علم النفس المعرفي : تصور جديد في التربية والعلاج
18	1. علم النفس والبراديغم المعرفي
20	1.1. الطفل المعرفي
23	2.1. أهمية معارف الطفل السابقة
25	3.1. التصور المعرفي للذكاء
26	1.3.1. الذكاء الفطري
28	2.3.1. الذكاء والتفاعل الاجتماعي
30	3.3.1. قياس ذكاء الأطفال !
34	4.1. المدرسة حسب التصور المعرفي
35	5.1. التعليم المعرفي
39	6.1. دور المدرس في التصور المعرفي
41	7.1. من تغيير النظرة للمتعلم إلى تغيير النظرة للخطأ
43	8.1. نموذج التعلم المتمركز حول المتعلم
47	9.1. نموذج توضيحي لدراسة معارف الطفل الذاتية
51	10.1. خلاصة
52	2. السيكولوجيا المعرفية والتفسير النورولوجي
55	3. السيكولوجيا المعرفية والممارسة العلاجية
56	1.3. خصوصيات الممارسة العلاجية المعرفية
59	2.3. منطلقات العلاج المعرفي

الصفحة	الموضوع
60	3.3. الهدف من العلاج المعرفي
65	4.3. سيرورة اشتغال التفكير
67	5.3. التفكير من خلال القياس المنطقي
	الفصل الثاني
	الإرشاد النفسي المدرسي والوساطة التربوية
77	1. مهن الإرشاد والتوجيه والمساعدة النفسية
79	2. الحاجة إلى الإرشاد النفسي
81	3. أخلاقيات الإرشاد النفسي
82	4. التكوين النظري والممارسة الميدانية للمرشد النفسي
84	5. نظريات الإرشاد النفسي
85	6. مجالات الإرشاد النفسي
85	1.6. الإرشاد النفسي الأسري
86	2.6. الإرشاد التربوي والوساطة التربوية
87	3.6. الإرشاد النفسي المدرسي
89	1.3.6. المرشد النفسي المدرسي: أهميته ودوره
91	2.3.6. طبيعة الخدمات التي يقدمها المرشد النفسي المدرسي
91	1.2.3.6. الخدمات الخاصة بالتلميذ
92	2.2.3.6. الخدمات الخاصة بالعلاقة الأسرية
94	3.2.3.6. الخدمات الخاصة بالعلاقة المدرسية
95	7. نوعية المشكلات المدرسية وأساليب تدبيرها
98	1.7. نموذج عملي لمنهجية حل المشكلات
98	2.7. نموذج عملي لكيفية تنظيم مقابلة مع الآباء
99	1.2.7. طريقة تنظيم اللقاء
100	2.2.7. إدارة جلسة اللقاء مع الآباء

الصفحة	الموضوع
101	3.2.7. تدبير الحوار في اللقاء مع الآباء
	الفصل الثالث
	شروط الاستقبال وتقنيات المقابلة
107	1. الاستقبال
108	1.1. مواصفات مكتب الاستقبال
110	2.1. شروط الاستقبال ومجالاته
111	3.1. الاستقبال الناجح وآلياته
114	2. المقابلة
114	1.2. المقابلة وأساسياتها
117	2.2. شروط توظيف المقابلة الإكلينيكية
120	3.2. نموذج عملي للشروط الضرورية لإجراء المقابلة
120	1.3.2. مبادئ أساسية يجب الالتزام بها في المقابلة
121	2.3.2. اللقاء الأول
122	3.3.2. العلاقة بين الفاحص والمفحوص
124	4.3.2. خطوات سير المقابلة
125	3. الوسائل المنهجية في المقابلة
125	1.3. تقنية الملاحظة
127	1.1.3. الملاحظة الإكلينيكية
133	2.1.3. العوامل المشوشة على الملاحظة
134	3.1.3. نموذج عملي لمنهجية الملاحظة المنظمة
136	4.1.3. نماذج عملية من بطاقات الملاحظة
141	2.3. تقنية الوصف
143	3.3. الاختبارات في المقابلة الإكلينيكية
146	1.3.3. اختبارات الذكاء

الصفحة	الموضوع
147	2.3.3. اختبارات الشخصية
158	3.3.3. سلم التقييم العيادي
160	4. التشخيص العيادي أو التقييم
161	1.4. طرق التشخيص وأدوات التقدير الإكلينيكي
162	2.4. استخلاص النتائج وصياغة التقرير الإكلينيكي
165	3.4. خطوات عملية يجب الالتزام بها
165	5. نموذج عملي لمبادئ الملاحظة وكيفية تنظيمها
168	1.5. مقترح نموذج بطاقة ملاحظة الحالة
169	2.5. نموذج عملي لكيفية تهييء ملف الحالة
170	3.5. مقترح نموذج بطاقة تخص ملاحظات ملف الحالة
	الفصل الرابع
	الإنصات: ضوابطه وتقنياته
175	1. الإنصات: المعنى والدلالة
177	2. الإنصات: مرتكز الإرشاد النفسي
178	3. الإنصات في النظريات السيكلوجية
178	1.3. الإنصات في التحليل النفسي
179	2.3. علاقة الحوار في التحليل النفسي
181	3.3. الإنصات في العلاج السلوكي
183	4.3. الإنصات في العلاج المتمركز حول لشخص
185	5.3. الإنصات في العلاج المعرفي
186	4. الإنصات شكل من أشكال التواصل
189	5. عوائق الإنصات
189	1.4. عوائق علائقية
190	2.4. عوائق عامة

الصفحة	الموضوع
191	6. أساليب عملية لتعلم مهارة الإنصات
192	1.6. الإنصات للذات أو إعادة تعلم الإنصات لها
194	2.6. تقنية السكوت وخلق الصمت
196	3.6. تمرين الحوار بالسرعة البطيئة
197	4.6. بعض المبادئ الأساسية لنجعل الآخر ينصت إلينا
	الفصل الخامس
	الحوار: تقنياته وأساليبه تدبيره
201	1. مبادئ إدارة الحوار
201	1.1. الامتناع عن تقديم معرفة جاهزة
202	2.1. تجنب الأسئلة المباشرة
203	3.1. الفصل بين المشكل وتأويله
205	2. تقنيات إدارة الحوار
205	1.2. تقنية إعادة الصياغة
208	2.2. تقنية طرح الأسئلة وأصنافها
209	1.2.2. أنواع الأسئلة وأهميتها في الحوار
210	2.2.2. تقنية الأسئلة الثلاثة
212	3.2. تقنية التلازمات المنطقية: ماذا-إذا
213	3. الاشتغال على محتوى الخطاب
213	1.3. رصد الكلمات ذات المعنى العام وغير المحدد
214	2.3. رصد الجمل التي تفيد الاستدلال الاعتباري
214	3.3. رصد الجمل التي تفيد التعميم المبالغ فيه
215	4.3. رصد الجمل التي تفيد التجريد الانتقائي
216	5.3. الانتباه إلى الجمل التي تفيد الشخصنة
217	6.3. رصد الجمل التي تفيد تضخيم السلبي وتبخيس الإيجابي

الصفحة	الموضوع
217	7.3. رصد الجمل التي تفيد ثنائية المعنى
218	8.3. رصد دلالات الكلمات وضبطها
219	9.3. نماذج من بطاقات ملاحظة محتوى الخطاب
222	4. أساليب التدخل ومساعدة المسترشد
223	1.4. تحدي المسلمات
224	2.4. تحدي الخطاطات المعرفية
225	3.4. حث المسترشد على الفعل والتجريب
	الفصل السادس
	اختبارات تطبيقية: تقدير الذات - الذاكرة - تقييم العلاقة بين الآباء والأبناء -
	السلوك العنيف
229	1. سلام تقدير الذات
230	1.1. تقدير الذات: المعنى والدلالة
231	2.1. أهمية تقدير الذات ودوره في الحياة اليومية
232	3.1. مجالات التعبير عن تقدير الذات
233	4.1. انخفاض مستوى تقدير الذات أم ارتفاعه؟
234	5.1. متطلبات الرفع من القدير الذاتي
234	6.1. تقدير الذات والنجاح المدرسي
236	7.1. نماذج من اختبارات تقدير الذات
236	1.7.1. اختبار قياس درجة تقدير الذات
239	2.7.1. اختبار قياس درجة الاستعداد للتغيير
242	2. اختبارات الذاكرة
243	1.2. اختبار ذاكرة العمل
244	1.1.2. الذاكرة القصيرة المدى
245	2.1.2. ذاكرة العمل

الصفحة	الموضوع
247	1.2.1.2. قدرات ذاكرة العمل
247	2.2.1.2. الاختبارات
256	2.2. اختبار التعلم والاستحضار
256	1.2.2. الذاكرة البعيدة المدى
258	2.2.2. آليات الاحتفاظ بالمعلومات
259	3.2.2. آليات استرجاع المعلومات
260	3.2. اختبار الكلمات الخمس
266	3. سلم التقييم الذاتي لعلاقة الآباء بالأبناء
266	1.3. دور المدرسة وتأثيرها
268	2.3. علاقة الآباء بالأبناء
270	3.3. واجبات الآباء تجاه الأبناء
271	4.3. أهمية العلاقة بين المرشد والآباء
272	5.3. سلم التقييم الذاتي لعلاقة الآباء مع أبنائهم
273	1.5.3. سلم التقييم الذاتي (1): العلاقة مع الأبناء
274	2.5.3. سلم التقييم الذاتي (2): التشجيع على الفعل
276	3.5.3. سلم التقييم الذاتي (3): ضبط القواعد
277	6.3. المرشد المبدع
277	4. سلم تقييم السلوك العنيف لدى الطفل
283	خاتمة وخلاصات
295	بيبلوغرافيا

تقديم عام

إن العلم يتطور بفعل سيادة مناخ المساواة والاحترام المتبادل والحريات العامة والحوار الهادئ، وليس من خلال الأحكام الجاهزة السريعة التشكل والمبنية على التعصب والدوغمائية وإقصاء الآخر أو التقليل من قيمته أو تبخيس إنجازاته. فإرادة الذات التي تتنفس في مناخ الحرية ورغبتها في التحقق وفي تطوير محيطها (مادام أن تطوير محيطها تطور لها أيضا) هو الذي أدى إلى انبثاق مجتمع العلم والمعرفة. تُطوّر العلم بفعل المراجعة العلمية للإنتاجات السابقة (نظريا ومنهجيا) والعمل على الارتقاء بها، وليس بفعل تبخيسها أو مناقشتها وانتقادها من منطلق إيديولوجي أو سياسي أو عقائدي. إن النقد الهدام والأحكام السياسية والإيديولوجية الجاهزة من اليسر بمكان الإتيان بها، لأنها سريعة التشكل والتلون. لكن الأصعب، هو تقديم البديل العلمي، أو إيجاد البديل المعرفي المبني على منهجية علمية صارمة.

كما أن السيكلوجيا، باعتبارها علما، لم تتطور من خلال التأسيس لمشاريع مثالية والتنظير لها وإعادة القراءة في نظريات أنتجها الغير، أو إعادة إنتاج نصوص تركييبية بناء على دراسة نصوص أخرى أو ترجمتها، ولكنها تطورت من خلال تطوير تقنيات الأبحاث الميدانية والتجريبية. إن هذا الأسلوب الأخير في البحث والإنتاج المعرفي هو الذي منح صفة العلمية للسيكلوجيا.

وبالرغم من عودة السيكلوجيا في الغرب أحيانا إلى الإرث الفلسفي اليوناني، لإعادة قراءته والاستفادة منه، فإنها لم تكن لتستحضره كما هو أو تعيد تطبيقه في الواقع الحالي، بل كانت تستند إليه لاستخلاص أفكار عامة تلائم الواقع الحالي، وتعمل على تطوير هذه الأفكار وفق مقتضيات الواقع ووفق التطور الذي وصله البحث السيكلوجي. إن العودة إلى التراث اليوناني لم يكن هدفا في حد ذاته، بل خطوة من أجل تطوير البحث العلمي والتجديد فيه نظريا ومنهجيا. إن الشاهد على هذا القول نرصده في السيكلوجيا

المعرفية في أبعادها العلاجية، والتي استحضرت بعض البناءات النظرية ذات البعد الأخلاقي (مثل الرواقية)، أو استفادت من بعض الأساليب المنهجية (مثل منهجية توليد الأفكار لدى سقراط)، لتطوير نموذج جديد حول العلاج النفسي، له راهنيتة ويستجيب لمتطلبات المجتمع الآنية.

إن النتائج التي راكمتها السيكولوجيا في الغرب من خلال دراستها لمشاكل الإنسان، قد تم توظيفها في معالجة هذه المشاكل أو في التنبؤ بحدوثها. إنها دورة علمية تنطلق من الواقع وتعود إليه. فهل نقوم بالشيء نفسه في وطننا العربي؟ سؤال نترك الجواب عنه لكل مهتم بمشاكل الإنسان في هذه المنطقة من العالم.

وفقا لهذا المنطلق العام، عملنا على إنجاز هذا الكتاب الذي نحاول فيه الجمع بين إطار نظري واضح، وتقديم أدوات عملية للباحثين الشباب المهتمين بمشاكل الإنسان والذين تعوزهم الوسائل، لمساعدتهم على الانخراط الإيجابي في سيرورة تأسيس سيكولوجيا عربية علمية قوامها البحث الميداني التجريبي القائم على أسس علمية. إن تطوير السيكولوجيا في عالمنا العربي، إضافة إلى أهمية المساهمات النظرية فيه، المبنية عموما على ما أنتج في الغرب، مدعوة أكثر من أي وقت مضى، إلى تأسيس سيكولوجيا قائمة على البحث الميداني في المشاكل التي تتفاعل في المجتمع والتي تؤرق الإنسان العربي وتعيق تطوره ورفقه. ولن تتحقق هذه الخطوة، إلا بانخراط جميع الذين يشتغلون بالقضايا التي تهم الجانب النفسي للإنسان في هذه السيرورة، سواء كانوا باحثين سيكولوجيين أو مدرسين أو فاعلين اجتماعيين أو طلبة باحثين أو غيرهم. وهو ما يعني أن تطوير المجتمع منوط بكل أفراد، وأن أولى خطوات هذه العملية هو تطوير أساليب ناجعة للتوجيه والإرشاد والدعم والوساطة، يكون أساسها التشبع بالاحترام المتبادل وبمبادئ الحرية والاختلاف الفكري، واستثمار ما هو موجود لتأسيس خطاب علمي يستجيب لمتطلبات الحياة الراهنة، يساهم فيها الجميع ويستفيد منها الجميع. وبناء على هذا المنطلق المنهجي، عملنا على بلورة مضامين هذا الكتاب من خلال استحضار الأسئلة التالية:

ما المرجعية النظرية الملائمة للإرشاد النفسي والوساطة التربوية ولماذا الاهتمام بهما؟ ما أهميتهما في عصرنا الحالي وما تقنيتهما؟ ما أهمية الإنصات في تحقيق الإرشاد النفسي الناجع والوساطة التربوية الفعالة؟ وما علاقة مهارة الإنصات الفعال والإيجابي وتقنياته بالإرشاد النفسي؟ وما خصوصية الاستقبال والمقابلة في الإرشاد النفسي؟ وكيف يستطيع المرشد النفسي إدارة الحوار في المقابلة الإكلينيكية؟ وما التقنيات العملية الملائمة لتحقيق ذلك؟

تلكم مجموعة من الأسئلة التقديمية التي انطلقنا منها في وضع تصور عام لهذا الكتاب، هادفين منه إلى بناء أرضية سيكولوجية، تتأسس على علم النفس المعرفي، لنشر ثقافة سيكولوجية يمكن للجميع أن يستفيد منها ويفيد بها، قوامها تبسيط المفاهيم السيكولوجية النظرية من جهة، وتقديم مقترحات عملية للاشتغال الميداني من جهة أخرى، يمكن للمتخصص وغير المتخصص الاستفادة منها عمليا، خصوصا بالنسبة لطلبة علم النفس المبتدئين في الحياة العملية، وهيئة التدريس والإدارة التعليمية، أو للآباء، وأعضاء الجمعيات التي تهتم بعلاقة المساعدة، أو للعاملين بمؤسسات رعاية الطفولة، أو المؤسسات التأديبية ومؤسسات إعادة الإدماج وغيرها. وبشكل عام، المهنيين الذي لا يتوفرون على تكوين متخصص في الحقل السيكولوجي عموما، وفي تقنيات الإرشاد النفسي والوساطة التربوية على وجه الخصوص.

وإذا كان الإرشاد النفسي يقتضي بلورة نموذج عملي واضح في المجالات التربوية والعلاجية والأسرية، فإن ذلك هو غاية هذا الكتاب وهدفه. فدواعي إنجاز هذا الكتاب أملت ضرورات اجتماعية وسيكولوجية يمكن إجمالها في مسألتين:

* المسألة الأولى: تتعلق بالطلب المتزايد لدى الجمعيات وفعاليات المجتمع المدني وهيئة التدريس والتوجيه والتخطيط، على الاطلاع على تقنيات الإنصات وتدير الحوار لتحقيق مقابلة ناجعة والتمكن من مقتضيات إدارتها. إن تزايد مراكز الإنصات والاستماع وتكاثرها داخل المؤسسات التعليمية وخارجها، والتي خرجت إلى الوجود بفعل بروز سلوكات غريبة عن مجتمعاتنا، تتمثل في العنف بكل أشكاله الممارس على النساء والأطفال

والأسرة وهياة التدريس وفي الشارع، قد رافقه نقص في الأطر المؤهلة للقيام بهذه المهمة، وفي حال توفرها، فإنها غالبا لا تمتلك المقومات النظرية والأدوات المنهجية والعملية للاشتغال بشكل علمي، إضافة إلى نقص في الخبرة والمهارات الضرورية لتحقيق شروط المهنية في مقابلة قوامها الإنصات الفعال وإدارة الحوار الناجع. وهو الأمر الذي لاحظناه أثناء انخراطنا في دورات تكوينية حول المقابلة والإنصات وتدريب الحوار، لفائدة بعض الأطر الجمعوية وفعاليات المجتمع المدني وهيئة التدريس والتوجيه⁽¹⁾. حيث غالبا ما كنا نواجه بسؤال عند انتهاء التكوين: هل يمكن أن ندلونا على مرجع بالعربية يساعدنا على تطوير معارفنا ومهاراتنا في هذا المجال؟ إن الجواب عن هذا السؤال هو ما دفعنا إلى وضع هذا المؤلف، خصوصا ونحن نلاحظ مدى الرغبة في الحصول على مرجع يجمع بين التأطير النظري وأدوات عملية للاشتغال. إن غياب مثل هذه المراجع أو ندرتها في وطننا العربي، والمقصود هنا تلك التي تعتمد خلفية السيكولوجيا المعرفية في الإرشاد النفسي والوساطة التربوية، هو ما دفعنا إلى إنجاز هذا الكتاب. نرجو أن نكون قد ساهمنا من خلاله في وضع مادة أولية للاشتغال العلمي والعملية أمام القارئ، سواء كان أبا أو أما أو مدرسا أو مساعدا؛ وباختصار، كل من يتعامل مع الطفل خصوصا والإنسان عموما، وفي اقتراح مادة معرفية تركز على تحديد إطار نظري واضح، مرفق بتقنيات وأدوات يمكن الاستعانة بها في تحقيق مساعدة نفسية قائمة على خطوات المنهجية العلمية.

*** المسألة الثانية:** تتعلق بما نلاحظه في مجتمعاتنا العربية المعاصرة من اختلالات اجتماعية وظواهر شاذة لم تكن بهذه الحدة من قبل. لقد ساهم الانفتاح الإعلامي الكبير (القنوات الفضائية، الإنترنت...) في ترسيخ أنماط سلوكية جديدة لم تألفها هذه المجتمعات،

(1) نشير هنا إلى أننا نادرا ما كنا نصادف في هذه الدورات التكوينية متخرجين من شعبة علم النفس، باعتبارهم الأولى بالقيام بهذه المهمة نظرا لطبيعة تكوينهم السيكولوجي. وبالمقابل، كنا نلاحظ وجود أطر من تخصصات أخرى أو قطاعات أخرى (من مثل المحاماة أو التدريس...) تفتقر إلى التكوين الأكاديمي في علم النفس. وبذلك يقتصر دور هذه المراكز على الإنصات بهدف المساعدة الاجتماعية أو المرافقة القضائية وغيرها، ولا يصب في المساعدة أو المرافقة النفسية. لكن الرغبة كانت أكيدة لدى أطر هذه المراكز في تجاوز هذا النقص، وهذا ما نحاول المساهمة فيه من خلال وضع هذا الكتاب.

ولم تستطع بعد استيعابها وتكييفها وفق منظوماتها القيمية والعقائدية، ولا صدها أو منعها أو حتى مواجهتها. إن هذه الرجة الأخلاقية التي عرفتھا المجتمعات العربية، نتجت عنها ظواهر وسلوكات غير سوية نلحظھا في الأسرة والشارع والمدرسة وغيرها. وهذا الأخير، أي المدرسة، هو بيت القصید لدينا. فانطلاقا من مظاهر العنف المستشري بين التلاميذ أنفسهم، أو بين التلاميذ وهیأة التدريس والإدارة، أو العنف الممارس حتى بين أفراد الأسرة، أصبح التفكير جدیا في وضع بنیات بديلة لتعويض غياب الأبوين عن البيت، وتقصيرهما غير الإرادي في تربية الأبناء، وسد الفراغ الذي بدأت تتلاشى معه شيئا فشيئا القواعد الأخلاقية والقيم الاجتماعية والمعايير الدينية... إذ لم يعد للخطاب المحلي تلك الجاذبية التي يجدها الطفل في الخطابات التي تقدمها الفضائيات أو الإنترنت، بتلويناتها المثيرة وديكوراتها البراقة ووجوهها الجذابة.

وبذلك يعتبر تزايد الطلب على الإرشاد النفسي نتيجة لتعقد الحياة الاجتماعية والاقتصادية، مما أثر على الوضع الاعتباري للأسرة، حيث لم تتمكن المؤسسات الاجتماعية من تعويض الفراغ الناتج عن غياب الأب والأم خارج البيت، بمؤسسات بديلة تتكفل بالإرشاد والتوجيه والمرافقة النفسية والوساطة التربوية. لذا أضحى الإرشاد النفسي والوساطة التربوية ضرورة ملحة، نتيجة مجموعة من ضغوطات الحياة اليومية وصعوبات التوافق المدرسي واختيار المسار التعليمي الملائم لكفاءات الأطفال وميولاتهم واستعداداتهم، بالإضافة إلى تنامي الخوف والقلق من المشكلات الآنية والمستقبلية. كل هذه العوامل والضغوطات، أدت إلى ظهور صعوبات التوافق التربوي والأسري والمهني... وتمخضت عنها مشاكل تتمظهر في مختلف مناحي الحياة الاجتماعية.

وعليه، أضحت الضرورة ملحة لسد جانب من هذا الفراغ الأسري والأخلاقي وتدبير الاختلالات الناتجة عنه، من خلال تأسيس مراكز بديلة للإنصات والإرشاد النفسي داخل المدارس وخارجها، يكون الهدف منها مزدوجا:

- من جهة، التدخل بشكل مهني مؤسس على خلفية سيكولوجية معرفية لمحاولة مساعدة الأفراد على تجاوز مشاكلهم وصعوباتهم النفسية والعلائقية، على اعتبار أن هذه الخلفية تنبني على تعليم الفرد مهارات لمواجهة مشكلات الحياة الآنية والمستقبلية.
- من جهة ثانية، المساهمة في دراسات ميدانية تسمح بالتنبؤ بالسلوكات غير المتوافقة، والعمل على مواجهتها وتطويرها، قبل أن تتمظهر في الواقع على شكل سلوكات عدوانية أو منحرفة.

تجب الإشارة إلى أن المقترحات النظرية والتقنيات العملية التي نعتمد عليها ونتبناها في هذا الكتاب، تندرج ضمن سياق السيكولوجيا المعرفية التي استطاعت التأثير على مجموعة من التخصصات الأخرى وتحقيق امتدادات لها داخل مجال علم النفس العلاجي والإرشادي وعلم النفس التربوي ومجال التعليم وأساليبه البيداغوجية والديداكتيكية. وهذا لا يمنع من استحضار مجموعة من المدارس والتوجهات السيكولوجية السابقة، بخاصة تلك التي أثبتت أهميتها ودورها في تأسيس تقاليد علاجية يمكن الاستفادة منها في مجال الإرشاد النفسي المدرسي والتوجيه والوساطة التربوية. إن استحضارنا لهذه المدارس السيكولوجية أملت في ضرورات الاستفادة من تقنياتها العملية في الاشتغال والممارسة، ولا نستحضرها بهدف المفاضلة بينها، لأنه لا مفاضلة بين النظريات العلمية، ولا أحكام قيمة في العلم. إن المنطلق السليم للمرشد النفسي هو أن يتبنى نموذجاً سيكولوجياً واضحاً في خلفيته النظرية، وفي اشتغاله العملي، وفي اعتماده تقنيات وأدوات التدخل الملائمة، وأن يتجنب الخلط بين التوجهات النظرية المختلفة وتقنيات اشتغالها التي قد تكون غير متلائمة أحياناً أو متنافرة أحياناً أخرى. فالجمع بينها قد يؤدي إلى التشويش على عمل المرشد، إن لم يكن متمكناً من حيثياتها وضابطها لأسسها بشكل جيد.

إن الإشارات السالفة تفيد أن الإرشاد النفسي أصبح يعتمد في مرجعيته، على مجموعة من النظريات السيكولوجية (التحليل النفسي، والعلاج المتمركز حول الشخص، والعلاج السلوكي، والعلاج المعرفي...). كما عرفت وسائل جمع المعلومات وطرق الإرشاد

وآليات توظيف الاختبارات وأساليب حل المشكلات... تنوعا كبيرا وانتشارا واسعا في كثير من المؤسسات (الأسرة والعمل والمستشفى ومؤسسات الرعاية...). ويبقى الهدف الأسمى للإرشاد النفسي هو تطوير أساليب التواصل بين الأفراد والارتقاء به، بغية تحقيق المردودية القصوى وخفض التوترات الناجمة عن وجود مجموعة من الأفراد في مكان واحد.

والواقع أنه في السنين الأخيرة، أضحت مؤسسات التعليم والتكوين تقدم دروسا في جميع المسالك والتخصصات حول تقنيات التواصل والحوار والإنصات. وبالرغم مما يميز هذه الدروس من صبغة نظرية تعتمد الإلقاء المعتمد على المعطيات النظرية، ونادرا ما ترافق بخصص تطبيقية لاكتساب هذه المهارات، فإنه قد رافق ذلك تنامي الوعي بأهمية الإنصات والتواصل وإدارة الحوار في المجال المهني وفي المعاملات التجارية والاقتصادية والعلاقات الاجتماعية والعلاجات النفسية... وفي هذا السياق، نشير إلى تزايد الطلب في المجتمعات المعاصرة على التوجيه والإرشاد النفسي والمرافقة وأشكال الدعم، وأصبحت الحاجة ماسة إلى هذه الخدمات السيكولوجية في جميع المرافق والمؤسسات، الخاصة منها والعمومية. وقد ظهرت هذه الخدمات والأنشطة السيكولوجية إلى الوجود، في سياق الوعي بدور الصحة النفسية وأهميتها، وضرورة العناية بالحياة الانفعالية والسلوكية والمعرفية للطفل والمراهق والراشد والمسن... ومن جميع النواحي: الجسمية والعقلية والتربوية والمهنية والأسرية والعلائقية، وامتدادها إلى مجال الوقاية النفسية.

وإذا كان الإرشاد النفسي يعمل على تقديم مختلف الخدمات النفسية للأشخاص، من إرشاد وتوجيه ودعم ومرافقة ووساطة... قصد تدبير أزماتهم وحل مشكلاتهم والتغلب على الصعوبات التربوية والأسرية والمهنية التي واجهوها في الماضي ويواجهونها حاضرا أو سيواجهونها في المستقبل، فإن الإنصات الفعال والإيجابي يعتبر أهم التقنيات التي توظف في هذا المجال. وعليه، فإن الإجماع معقود على اعتبار الإنصات أحد مرتكزات الإرشاد النفسي والتوجيه والوساطة التربوية، بيد أن ما نلاحظه هو أن الإنسان في وقتنا الراهن لا يجد الوقت الكافي للإنصات بسبب انشغالات الحياة اليومية. إن غياب هذا العنصر الحيوي من أجواء الأسرة الراهنة والمدرسة الحالية والمجتمع عموما، كان من بين العناصر التي ساهمت في ظهور

سلوكات عدائية وعدوانية داخل المؤسسات الدراسية والإنتاجية وداخل الأسرة وفي المجتمع ككل. يجب إذن أن نعيد تعليم أنفسنا كيف ننصت، تماما كما تعلمنا كيف نتكلم.

إن الإنصات الذي نتحدث عنه، يجب أن نعتبره تقنية علاجية وأسلوبا إرشاديا، وليس هدفا في حد ذاته، كما أصبح متداولا الآن. إنه يندرج ضمن توجه علاجي عام وتوجيه يتأطر ضمن إطار سيكولوجي محدد، قوامه التوفر على مجموعة من التقنيات والأدوات التي توظف وتستعمل داخل عيادات التحليل النفسي أو مراكز العلاج النفسي السلوكي والمعرفي. إن ما يجب التأكيد عليه، هو أن الإنصات تقنية من بين تقنيات أخرى توظف في المقابلة من مثل الملاحظة والاختبارات. ولا ينبغي أن ينظر إليه على أنه هدف مطلوب لذاته، بل الغرض منه هو توظيفه في التشخيص أو المساعدة، والتأسيس للمرحلة الرئيسية والمهمة منه، وهي اقتراح الخطط العلاجية أو التدخلات النفسية الممكنة التي تعين المعالج أو المرشد النفسي على مساعدة المسترشد على إيجاد حلول للمشكلات النفسية التي يعاني منها، أو توجيهه إلى مختص إن كانت الحالة تستدعي ذلك.

لقد تزايد الوعي بالفعل، في السنين الأخيرة، بأهمية الإنصات وبدوره في الحياة النفسية والعلاقات الاجتماعية والممارسة المهنية والتربوية والأنشطة السياسية والمشاريع الاقتصادية... وعليه، فإن الإنصات فن وممارسة وتقنية ضرورية، ورب إنصات أبلغ من كلام. ولذلك يحتاج الإنسان إلى تجارب عديدة وخبرة كبيرة لكي يتمكن من الإنصات الجيد والفعال، كما عليه امتلاك الاستعداد النفسي والصبر للاستماع إلى الآخرين والإنصات إليهم والتواصل معهم وإدارة الحوار أثناء مقابلتهم. وفي جميع الأحوال، يبقى احترام الآخر وتقبل وجهة نظره وقبول اختلافه وتمايزه، أهم ما ينبغي أن يتأسس عليه مبدأ الإنصات.

إن الإنصات أصبح مطلبا ملحا وضروريا في جميع المؤسسات والمرافق العمومية والخاصة، لأنه يُعتبر من بين أهم شروط الفعل التواصلية الناجع والفعال، ويستطيع تحقيق المردودية المرجوة في جميع المجالات التي يتم فيها توظيف الإنصات وتقنيات التواصل وأساليب تدبير الحوار (العلاج والتوجيه والإرشاد والتعليم والتربية والمعاملات الاقتصادية...). وإذا كنا نعيش باستمرار في حياتنا اليومية وضعيات الإنصات: في الأسرة

والمدرسة والمعمل والمستشفى والمرافق العمومية... فإنه بالمقابل يتم اعتماد الإنصات وتقنيات تدبير الحوار في العديد من المهن التي استفادت من علم النفس الإكلينيكي، بوصفه تخصصاً قائماً بذاته، ويعتمد على مجموعة من الأدوات المنهجية والتقنيات التي يقوم عليها في ممارسته التشخيصية والعلاجية (الطب النفسي والعلاج النفسي والإرشاد النفسي والتوجيه التربوي...). إن المقابلة والإنصات وتدبير الحوار أصبحوا من ركائز أية علاقة مساعدة يدخل فيها طرفان: أحدهما يعاني من مشاكل توافقية ويطلب المساعدة، وثانيهما يمتلك من النضج السيكولوجي والمهارات العملية ما يمكنه من تقديم هذه المساعدة بشكل علمي.

ويبقى المبدأ الأساس الذي يجب أن يشكل المنطلق في أية علاقة مساعدة تتأسس على الإطار النظري لعلم النفس المعرفي، هو أن المعرفة التي يخزنها الفرد في ذاكرته مقرونة بسلوكيات معالجتها، قد تشوبها بعض التشوهات نتيجة لإشراطات التعلم غير السوية بين الذات وأحداث العالم الخارجي، وبالتالي فإن استحضار هذه المعارف المخزنة سابقاً، سيكون مشوهاً بالضرورة عند وجود الفرد في سياق مشابه لسياق التخزين. وبناءً على هذا الاسترجاع المشوه، سيقرا الفرد الواقع قراءة ذاتية ومشوهة، ستؤثر لا محالة على مدى توافقه النفسي والاجتماعي، وعلى علاقته مع الآخر. إن مصدر المشكل إذن، يكمن في الأفكار أو المعارف التي تدور في ذهن الفرد وفي أساليب تفكيره المعتادة، وتنعكس في انفعاله وإحساساته، وتتمظهر في سلوكه الخارجي. تبقى مسألة المساعدة إذن رهينة برصد السلوكيات الخارجية وملاحظتها، ثم تحديد الإحساسات الوجدانية المرتبطة بها، ثم الانتقال منها إلى الأفكار التي تدور في الذهن، أي رصد الخطاب الداخلي للفرد والتعرف عليه. فالإحساسات والمشاعر هي البوصلة التي تقود إلى الأفكار الآلية التي تقود بدورها سلوك الفرد.

وانطلاقاً من هذا الأساس النظري، تبقى مهمة المساعد النفسي أو الوسيط التربوي، هي العمل على مساعدة المسترشد على تعديل الأفكار المشوهة التي يحملها عن ذاته وعن العالم الخارجي وعن مستقبله، من خلال مساهمتها معاً في تصحيح أساليب تفكيره وطريقة تقديره للأحداث والدلالة التي يضيفها عليها. وترتكز هذه المساعدة على استخدام التقنيات الخاصة بحل المشكلات التي كان يستخدمها المسترشد طوال حياته، ولكنها تعرضت

للتحريف بفعل عوامل إشرافية وعوامل التعلم غير السوي السابقة. إنها تقنية المحاولة والخطأ التي تخلى المسترشد عنها عندما طور أفكارا آلية تقود سلوكه وتوجهه بشكل لا واع. كل المسألة متعلقة إذن بطريقة تفكير الفرد وطريقة معالجته للمعلومات القادمة من المحيط وإدراكه لها. إن كيفية توظيف الفرد لمصفاته الإدراكية ستؤدي إلى تحويل هذه المعطيات، إما إلى مشاكل وعوائق تواجهه، وبالتالي سيظل يراوح مكانه في محاولة منه لحلها؛ أو أنه سيحول هذه المعطيات وسيدركها على أنها إمكانيات للتطور والانفتاح على المستقبل، وبذلك ستكون مؤشرات توافقه مع ذاته ومع العالم ومع المستقبل قائمة في طريقة إدراكه. ونمثل لذلك بالفرد الذي يُطلب منه تقديم عرض أمام الجمهور: إن كان يعتبر هذا الموقف وقيّمه على أنه مشكل ويشكل ضغطا عليه، فإنه سيمضي وقته ويهدر طاقاته في كيفية حل المشكل من خلال الاهتمام بمواضيع هامشية (من مثل: هل سأكون ناجحا في تقديمي؟ هل سأقدم العرض بشكل جيد؟ هل سأتحكم في انفعالاتي؟ هل سأجبل على الأسئلة؟...)، وقد يتخلى عن العرض إن قدر أن هذه الوضعية تتجاوز إمكانياته، وبالتالي يضيق على نفسه فرصة التطور والانفتاح على المستقبل. أما إن كان يعتبر هذا الموقف فرصة لإبراز قدراته وطاقاته، فإنه سيصبح معبرا لتحقيق طموحات أخرى، وانفتاح إيجابي على المستقبل، ومناسبة للتطور أكثر. المسألة كلها تتعلق إذن بتقدير الفرد للموقف وبال دلالة التي يضيفها عليه، وبالخطاب الداخلي الذي يوجهه لنفسه. إن كان خطابا إيجابيا مبنيًا على تمثيلات إيجابية، تمخضت عنه مشاعر وسلوكات إيجابية، وإن كان سلبيا كانت المشاعر والسلوكات المرافقة له سلبية.

إن هذا الخطاب الداخلي يتشكل من أفكار الفرد، وهذه الأفكار هي التي قادتته إلى ما هو عليه في حاضره، وهي التي ستقوده إلى ما سيكون عليه في مستقبله. فعندما تكون هذه الأفكار مشوهة أو غير متوافقة مع الواقع، فإن الإنسان سيخلق لنفسه من خلالها حاضرا مضطربا، وسيتصور المستقبل غامضا وغير مريح، والعكس صحيح. إنها الأفكار التي سيشغل عليها المساعد النفسي المعرفي، وسيساعد من يطلب ذلك على الوعي بلا معقوليتها، ومن تم التعامل معها وفق ما يستوجبه التحليل المنطقي السليم والواقعي.

ولتقريب هذه المسألة إلى الأذهان، نسوق التشبيه التالي فنقول: مثل الإنسان في الحياة كممثل راكب زورق في البحر، إن كان البحر هادئا فإنه يستثمر طاقاته في انشغالات أخرى مفيدة، وإن كان البحر مضطربا، فإنه يوظف كل طاقاته لتثبيت الزورق وحمايته من الغرق. إن الفرق بين هذا المثال وواقع الإنسان، هو أن هذا الأخير هو الذي يعتبر ويقدر أن واقعه هادئ أو مضطرب ويتصوره أو يتمثله كذلك، ويضفي عليه هذه الدلالة. فإن كان تقدير الفرد لواقعه على أنه مضطرب ويعج بالمشاكل، فإنه يمضي جل وقته في مواجهتها ومصارعتها، ويظل تقدمه في الحياة بطيئا ومحتشما، ولذلك نجده غالبا ما يراوح مكانه ولا يستثمر طاقاته إلا في محاولة إخفاء مشاكله أو الابتعاد عن المواقف التي تحدث له ارتباكا، وبالتالي يتميز سلوكه بالانسحاب وقلة الفاعلية، ويضيق على نفسه فرصا كثيرة في الحياة للتطور والتفتح وتحقيق الذات. وإن كان يعتبر أن الواقع هادئ ويتصوره أو يتمثله كذلك، فإنه يستثمر كل طاقاته إيجابيا في تحقيق ذاته وتطويرها حاضرا ومستقبلا، وبالتالي يكون النجاح سبيله.

إن توضيح الأفكار السالفة يحتم علينا تنظيم هذا المؤلف بشكل معين ليفي بالغرض منه. ولتحقيق هذا المطمح، سنقسم هذا الكتاب إلى سبعة فصول. سنخصص الفصل الأول للحديث عن علم النفس المعرفي باعتباره إطارا نظريا جديدا استطاع تجاوز الثغرات والقصورات التي ميزت النماذج النظرية السابقة. فإذا كان التحليل النفسي يقوم على البراديغم الوجداني، وكان علم النفس السلوكي يستند في مرجعيته النظرية إلى البراديغم السلوكي، فإن السيكلوجيا المعرفية تمكنت من استيعاب هذه العناصر في إطار رؤية شمولية تأخذ بعين الاعتبار الأبعاد الوجدانية والسلوكية والمعرفية للإنسان، وتجد تطبيقات عملية لها في مجال التربية والتعليم والعلاج، أساسها تغيير النظرة إلى الطفل من كائن ساكن منفعل إلى كائن دينامي فاعل. كما استفادت السيكلوجيا المعرفية من نظريات معالجة المعلومات ونظريات الذهن، ومن المنطق واللسانيات وغيرها من التخصصات. وعملت على استثمار نتائج الأبحاث والتجارب النورولوجية التي نجحت في فتح "العلبة السوداء" من خلال تصوير محتواها، ودراسة بنية الدماغ وعناصره التشريحية، وقدمت للسيكلوجيا المعرفية مادة مهمة

لتفسير الأنشطة المعرفية والوجدانية والسلوكية المرتبطة بها. وهذا ما ساهم في تطوير الممارسة الإكلينيكية على مستوى التشخيص والعلاج، وكذلك على مستوى الإرشاد النفسي والتوجيه المدرسي والوساطة التربوية.

وسنقوم في الفصل الثاني بالإشارة إلى أهمية الإرشاد النفسي ودوره التوجيهي والعلاجي في المجالات الدراسية والأسرية خصوصا والمهنية عموما. وسيكون من الضروري التذكير بمبادئ الإرشاد النفسي وأخلاقياته وبخبرة المرشد ومجالات تدخله. وما كنا لنغفل التركيز على الإرشاد النفسي المدرسي بالنظر إلى أهميته ودوره في حل العديد من المشكلات النفسية والتربوية والعلائقية المرتبطة بالمتعلم.

وسنورد الفصل الثالث للحديث عن الأدوات والتقنيات التي توظف في مجال العلاجات النفسية الإكلينيكية بشكل عام، وفي مجال الإرشاد النفسي بشكل خاص. يتعلق الأمر بشروط المقابلة وتقنيات الملاحظة والوصف وأساليب التقدير والتشخيص الإكلينيكي من اختبارات وسلام التقييم. ورأينا أن نقدم في هذا الفصل نماذج من بطاقات جمع المعلومات وتنظيمها وتصنيفها حتى تكون أداة عملية تُيسر مهمة المرشد النفسي في التشخيص والتقدير الإكلينيكي. إنها بطاقات للاستئناس، ويمكن للمرشد تطويرها أو الاستغناء عنها، حسب خبرته وتجربته الميدانية.

أما الفصل الرابع، فسنخصصه للحديث عن الإنصات باعتباره أهم تقنية كانت توظف في التحليل النفسي وما تزال تستعمل داخل عيادات العلاج النفسي والإرشاد المدرسي والأسري والمهني. وفضلنا التركيز فيه بالدرجة الأولى على ضوابط الإنصات الفعال وشروطه، والمواصفات الواجب توفرها في مكتب الإنصات، والمهارات التي يجب أن يلتزم بها المرشد النفسي من تواصل إيجابي وتوجيه وإصغاء جيد للآخر واحترام خصوصياته...

وسندرج في الفصل الخامس محاور تختص بأدوات إدارة الحوار وتقنياته في جلسات الإنصات، وما يتطلب ذلك من تجنب الأسئلة المباشرة واعتماد تقنية إعادة الصياغة وتقنية الأسئلة الثلاثة، مع التنبيه إلى تقنيات الاشتغال على الخطاب ورصد معاني الكلمات ودلالات الجمل وأبعادها، وكيفية الاشتغال عليها مع المسترشد، من خلال نماذج توضيحية.

ونرى أن يكون الفصل السادس مخصصا لاختبارات تطبيقية، معتمدين في ذلك على تقنيات الاستبيان أو سلم التقييم الذاتي التي تعتبر من مرتكزات العلاج النفسي المعرفي ومن الأساليب التشخيصية المناسبة في مجال الإرشاد النفسي المدرسي. واخترنا لذلك أربعة نماذج من الاختبارات: يتعلق الأول بتقدير الذات، ويختص الثاني بالذاكرة وآليات الاحتفاظ والاستحضار، ويرتبط الثالث بسلم تقييم العلاقة بين الآباء والأبناء، ويتمحور الرابع حول سلم تقييم العنف لدى الطفل.

وسنهي هذا الكتاب بخلاصات واستنتاجات، سنلخص فيها أهم الأفكار والمحاور التي قدمنا لها في الفصول السابقة وناقشناها فيها، وفي الآن نفسه، تكون مناسبة لإقامة العلاقات بينها وصياغة جملة من الاستنتاجات والمقترحات وفقها، تخص الحقل الإرشادي خاصة والسيكولوجي عامة، مع مراعاة ضرورة تطوير البحث في هذا المجال بهدف تطوير المجتمع والارتقاء به.

وبناء على ما سبق، فإن الهدف من إنجاز هذا الكتاب إذن، هو تقديم عمل لا ندعي أنه متكامل، ولكنه يجمع بين ما هو نظري وما هو عملي. ولتحقيق هذا المبتغى، حرصنا على أن يتأسس الكتاب على إطار نظري واضح المعالم، وأن يتضمن مجموعة من التقنيات المنهجية والأدوات العملية التي تساعد المرشد النفسي على الاشتغال وجمع المعلومات وتنظيمها، وفق منهج علمي واضح، وتقنيات عملية ملموسة، تمكنه من ضبط تقنيات المقابلة، بما يتخللها من ضبط لتقنيات مرافقة لها، مثل الإنصات وإدارة الحوار وتديره.

بناء على هذا التصور العام الذي يطبع هذا الكتاب، يمكن القول إنه ينشد أن يستفيد منه المربي والأب والمدرس والفاعل الاجتماعي في حقل المساعدة الاجتماعية، والمرشد النفسي والوسيط التربوي... الذين يحتاجون كلهم إلى حد أدنى من المعرفة السيكولوجية النظرية والعملية، لتحقيق التواصل المنسجم مع الذات وتحقيق نوع من النضج السيكولوجي الذي يسمح بمساعدة الآخر على تجاوز صعوباته النفسية.

الفصل الأول

علم النفس المعرفي :

تصور جديد في التربية والعلاج

الفصل الأول

علم النفس المعرفي : تصور جديد في التربية والعلاج

انتقلت السيكولوجيا العلمية من النظرية الوجدانية مع التحليل النفسي الذي قام على فرضية تفسير العالم النفسي للإنسان بواسطة الرغبات الجنسية والدوافع العدوانية، إلى النظرية السلوكية الذي فضلت تفسير سلوكيات الفرد بالاعتماد على مبادئ من قبيل: التعلم والاكتساب... والتي قد تؤثر، سلباً أو إيجاباً، على سلوكه وقراراته ورؤيته لذاته والآخرين؛ ومنها إلى النظرية المعرفية التي امتد تأثيرها إلى الممارسة الإكلينيكية في إطار العلاج المعرفي، الذي حاول اقتراح مقارنة شمولية تستحضر العامل الوجداني والعامل السلوكي إلى جانب العامل المعرفي في تفسير سلوك الفرد. إنها مقارنة ترى أن نسق الأفكار والتمثيلات والاعتقادات هي التي تكبل حركاتنا وتشل أفعالنا وتتحكم في سلوكنا ورغباتنا، كما قد تساهم في إضعاف معنوياتنا وتقديرنا لذاتنا. وإذا كانت السيكولوجيا المعرفية قد استفادت من الأبحاث والدراسات التجريبية والنورولوجية (أي علم الأعصاب)، فإن هذا التطور امتد تأثيره إلى الممارسة العلاجية الإكلينيكية التي أصبحت تعمل على إشراك المفحوص في عملية تغيير أفكاره السلبية ومعتقداته الخاطئة أو تعديل أسلوب تفكيره. وهذا التوجه العلاجي والإرشادي الجديد، قام بالدرجة الأولى، على أساس الاعتراف بقدرات الشخص وبكفاءاته وذكاءاته المتعددة، وتوظيفها كقاعدة ليتعلم كيف يتعلم في المجال التربوي، وكيف يساعد نفسه بنفسه على تجاوز صعوباته النفسية في المجال العلاجي.

1. علم النفس والبراديغم المعرفي

إن أصل مصطلح معرفية cognition أو صفة معرفي cognitif هو: فعل cognoscere الذي يعني "عَرَفَ" connaître باللاتينية، أو إنه مشتق من الكلمة اللاتينية «cognitio» التي تفيد التفكير. تُعَيِّن المعرفة مجموع أفعال وسيورات المعرفة، أو كل ما يرتبط بالمعرفة، وتكونها، واستعمالها، والتعبير عنها، وتخزينها في الذاكرة، وتبليغها... إن المعرفة تلعب دورا سببيا في علاقتها بالسلوك الذي يعتبر تظاهرا لها. (Troade et al, 2003: 23)

وبناء على هذا التحديد، يعتبر الاتجاه المعرفي براديغما⁽¹⁾ جديدا داخل السيكولوجيا⁽²⁾، إذ تم تحويل الاهتمام من نتيجة المعالجة التي تتمظهر في السلوك الخارجي (الحركي أو اللفظي) إلى سيورة المعالجة الذهنية قبل تظاهرها في الواقع، وخصوصا العمليات الذهنية التي تشمل الإدراك والذاكرة والتفكير، والتي يحل الفرد بواسطتها مشاكله، ويخطط لمستقبله، ويطور معرفته ويتمثل واقعه⁽³⁾.

لا جدال في أن ما تحقق خلال فترة الستينيات من القرن الماضي يُعدّ ثورة إبستمولوجية بكل المقاييس، على غرار ما حدث في العلوم الدقيقة، حيث ثوج هذا التحول بظهور البراديغم⁽⁴⁾ المعرفي، والذي فتح آفاقا رحبة أمام الدراسات التي تخصصت في البحث عن طبيعة المعرفة وشروط تكوينها، وعن سيورة انبنائها وآليات اشتغالها، وكذلك عن كيفية

(1) للاطلاع على مفهوم البراديغم في الدينامية التاريخية للعلوم كما طوره توماس كون Thomas Kuhn (1962)، يمكن الرجوع إلى Richelle و Parot (1992: ص. 26 وما بعدها).

(2) لأخذ نظرة عن مجمل خصوصيات السيكولوجيا المعرفية، يمكن الرجوع إلى: Da Silva Neves (1999). وللإطلاع على مجمل أفكار سيكولوجية النمو المعرفي، يمكن الرجوع إلى Troade et al (2003). ويمكن الرجوع أيضا إلى أحرشاو (1997)، وزغبوش وآخرين (1997) لنفس الغرض.

(3) للمزيد من الإطلاع على هذه العمليات الذهنية، يمكن الرجوع إلى: بلحاج (2009).

(4) يعرف كون Kuhn (1962) مفهوم البراديغم بالإطار الفكري الذي يشتمل على النظريات المعتمدة كنموذج لدى جماعة من الباحثين والعلماء في فترة زمنية محددة: على مستوى طرق البحث، وحل المشكلات وأساليب فهم الوقائع العلمية. فمع كل ثورة علمية تكون السيادة لبراديغم يختلف عن السابق، يمتلك القوة وله القدرة على بناء مشروع علمي مقنع، ويستطيع تغيير معتقدات وتصورات استقرت فترة زمنية طويلة.

تخزين المعلومات في الذاكرة وطرق تنظيمها واستحضارها وتوظيفها في معالجة المعطيات الواردة من العالم الخارجي أو الداخلي. والواقع أن هذه الثورة المعرفية كانت نتيجة تضافر مجموعة من الجهود في مختلف التخصصات (علم النفس، واللسانيات، والذكاء الاصطناعي، وفلسفة العلوم، والمنطق، وعلوم الأعصاب...)، وتراكم عدد كبير من البحوث التي ساهمت في صياغة نظرية عامة عن المعرفة، في إطار ما أصبح يعرف بالعلوم المعرفية، والتي استطاعت توسيع دائرة العلوم الإنسانية، وتوفير شروط الانسجام والتآلف بين جميع هذه التخصصات، وتكريس مبدأ التعاون والعلاقة بين- تخصصية المتبادلة والمفيدة والمثمرة.

كانت النظرية السلوكية، التي أسست لعلمية علم النفس وظلت حاضرة بقوة على امتداد نصف قرن من الزمن، قد اتخذت من السلوك موضوعا أساسيا لأبحاثها، ومنحت لظاهرة التعلم مكانة متميزة في مشروعها العلمي، كما أولت أهمية قصوى لموضوع اللغة الذي أخذ حيزا مهما من اشتغالاتها وكان سببا من أسباب تجاوزها، حيث حاول مجموعة من الباحثين إثبات الفكرة القائلة بأن الإنسان هو حصيلة التعلم الناتج عن المحيط البيئي والاجتماعي والمثيرات الخارجية. فسواء تعلق الأمر باشرطية بافلوف Pavlov، أو بشائية المثير والاستجابة لواطسون Watson، أو بمبدأ التعزيز لسكينر Skinner، أو بالمتغيرات الوسيطة لهول Hull. فجميع أقطاب هذا الاتجاه السلوكي يتفقون حول أهمية مبدأ التعلم، ودوره في اكتساب مهارات حسية- حركية ولفظية، وهو تعلم تحكمه المثيرات الخارجية وعوامل البيئة، ولا مكان للأنشطة الذهنية، أو الوعي، أو إبداعية الذات في هذا التعلم والاكتساب (علوي، 2005).

وبعدما ظل البراديغم السلوكي حاضرا بقوة ومسيطرًا على الحقل المعرفي، تمكنت السيكلوجيا العلمية، بفعل حتمية التطور العلمي، من تبني براديغم جديد، تمثل في البراديغم المعرفي، الذي أصبح يتناول بالبحث والدراسة التمثيلات والسيرورات الذهنية والعمليات العقلية للأفراد عموما، والنمو المعرفي للأطفال على وجه التحديد. والجدير بالذكر أن هذه الثورة الإستمولوجية ساهمت في تحقيقها، إضافة إلى السيكلوجيا، نظرية المعلومات، التي ارتبط ميلادها بتطور التقنيات الأولى للمعالجة الحاسوبية للمعلومات، وذلك بابتكار

النموذج الرياضي الأول للحاسوب المبرمج سنة 1936. وهذا ما شجع المهندسين في مجال صناعة الآلات والحواسيب على بذل الجهود الضرورية للدخول إلى عصر تكنولوجيا الآلة. بالإضافة إلى اللسانيات التي خطت خطوات مهمة مع شومسكي Chomsky، حيث أصبحت النموذج الصوري الأكثر انتشاراً، وامتد تأثيره إلى علم النفس بالخصوص. ولقد اعتبرت اللسانيات التوليدية اللغة نشاطاً ذهنياً، كما خلصت إلى نتيجة مفادها أن الطفل مبدع في تعلمه اللغوي، ويولد وهو مزود بمعرفة تامة عن النحو الكلي، ويمخطط من البنيات الملائمة التي تسمح له باكتساب اللغة والتمكن منها، واستيعاب المفاهيم والقواعد المعقدة والبسيطة في الآن نفسه، بفعل استعداداته الفطرية، التي تتجلى في جهاز اكتساب اللغة LAD⁽¹⁾ الذي بلوره شومسكي.

وفي إطار هذا البراديغم المعرفي الجديد، طُرحت العديد من الأسئلة من قبيل: كيف تنمو التمثيلات أو المعارف أو المعتقدات؟ ما هي مصادرها ومكوناتها ومراحلها؟ ما هي سيورات ومسارات معالجتها وآليات اشتغالها؟ هل هي خاضعة لعمليات إدراكية واعية ومراقبة، أم أنها آلية وغير واعية؟ كيف يخزن الذهن المعارف والمهارات وكيف يستحضرها؟ وكيف يعالج الأنشطة المعرفية من إدراك وانتباه وتذكر...؟ إنها جملة من الأسئلة سنحاول الجواب عنها من خلال المحاور التي سنناقشها، مستحضرين فيها منطلقاتها المعرفية.

1.1. الطفل المعرفي

ينصب علم النفس المعرفي على دراسة سيورات اكتساب المعارف وتعلمها ومعالجتها على المستوى الذهني. ولقد تم التوصل إلى أن تقديم معلومات جاهزة للمتعلم لن تفيد كثيراً في تطوير مهارات التعلم الذاتي لديه، مادام الطفل قادراً بطبيعة تكوينه الذهني على بلورة معرفة أولية من محيطه قد تجد أولى منطلقاتها في كفاءاته المبكرة. وعليه فإن أحد مقومات السيكولوجيا الحديثة هو اهتمامها المتزايد بأساليب بِنْيَةِ المعارف وتطورها،

(1) راجع مناقشة جهاز اكتساب اللغة (LAD) Language Acquisition Device في: Mehler (1979: 487 وما بعدها).

وبخصائصها حسب طبيعة الميادين التي تنتمي إليها. تشتغل هذه الأبحاث على المعارف - المسماة أحيانا- 'العفوية' أو 'السادجة'، التي يبلورها الأطفال حول الظواهر التي يلاحظونها في حياتهم اليومية، قبل أي تعلّم مُمنهج للنظريات العلمية (أحرشواو، 1993: 203؛ Mazens و Lautrey، 1999: 1). وبذلك يلتحق الطفل بالمدرسة وهو مُزوّد بمجموعة من المعارف التي يمكن تسميتها بالمعارف الساذجة أو العفوية (Mazens و Lautrey، 1999؛ أحرشواو، 2000). وإذا كان الباحثون يتفقون حول خاصية بنية المعارف الساذجة، فإنهم يختلفون حول طبيعة أصل هذه البنية. وتتعلق هذه الخلافات بالجواب عن السؤال التالي: هل يفترض تكون معرفة جديدة وجود معارف سابقة؟

ينقسم الجواب عن هذا السؤال حسب Mazens و Lautrey (1999: 2) إلى

موقفين:

- موقف يرى ضرورة أن تكون كل معرفة جديدة في لحظة معينة مبنية على أساس معرفة سابقة، تكونت في لحظة سابقة، وهكذا دواليك. ويقود هذا الموقف منطقيا إلى تقبل وجود بعض أشكال بنية المعارف في حالة أولية توجد مع الميلاد، والتي تسمح بتمظهر كفاءات مبكرة لدى الرضيع.
- وموقف يعتبر أن تطور المعارف يمكن أن يتم من خلال المرور من حالة الجهل التام إلى حالة الخبرة المتقدمة في نشاطات معينة من مثل تعلم لعبة الشطرنج، ويمكن تعميم ذلك على ميادين معرفية أخرى تتعلق مثلا بالفيزياء أو القراءة والكتابة أو بنظرية للذهن.

ونجد تدعيما لذلك في اتجاهين مختلفين:

- اتجاه دراسة الكفاءات المبكرة للرضيع أو ما يصطلح عليه بالرضيع المعرفي: حيث يعتبر Lécuyer و Pêcheux و Streri (1994: 3) أن الأبحاث الراهنة حول الرضيع أثارت 'حماساً' لدى الجمهور العريض، ولدى بعض الباحثين أيضا. إن انفجار الأبحاث حول الرضيع طيلة سنوات 1960 وحتى سنوات 1990، قد ارتبطت

بتطوير منهجية خاصة تسمح بدراسة قدراتهم المعرفية أو كفاءاتهم المبكرة⁽¹⁾. بالفعل، إن الرضيع لا يتكلمون بعد، لذلك يتم الاعتماد على مؤشرات أخرى لنشاطهم المعرفي، من مثل إيقاع دقات القلب، أو إيقاع التنفس، أو إيقاع مص حلمة الرضاعة، أو تثبيت النظر على مثير معين. إن إحدى المساهمات الملفتة للنظر في هذه الأعمال، توضح أن الرضيع يبدو أكثر كفاءة مما كان يعتقد سابقا، وهو ما يثير إما الإعجاب، أو الارتياح المبرر حسب Lécuyer (2001).

- اتجاه الدراسات التي انصبّت على الكشف عن الغنى المعرفي المرتبط بميادين محددة، والذي يتوفر عليه الطفل قبل بداية التمدرس، انطلاقا من أن الأبحاث التجريبية الحالية، حسب Cordier (1999: 2)، تبدي اهتماما متزايدا بدراسة تطور الجهاز المعرفي الخاص بهذا الميدان من المعلومات أو ذاك. يتخذ الميدان في هذا الإطار معنى خاصا: إنه يتعلق بجزء من العالم للفرد تجربة فيه. وتطابق هذه الأجزاء من العالم نظريات ساذجة، بمعنى أنها أنظمة معارف ومعتقدات توضح مجموعة من الظواهر المنتمية لميدان معين، والقوانين التي تتحكم فيها، من مثل البناءات النظرية الساذجة المتعلقة بالكائن الإنساني باعتباره ينتمي للميدان الإنساني (نظرية سيكولوجية ساذجة) (Melot، 1997)، وتلك المتعلقة بميدان الأحياء (نظرية بيولوجية ساذجة) (Carey، 1985)، وتلك المتعلقة بميدان الأشياء (نظرية فيزيائية ساذجة) (Spelke، 1988). وبذلك، فالطفل حسب Cordier (1999)، يتوفر منذ الصغر على عدة نظريات ساذجة ومحدودة ومستقلة ومنسجمة نسبيا، يمكن أن تُشكّل أسس فهم أنضج لظواهر أخرى. ويمثل لها بثلاثة ميادين أساسية هي:

أولا: دراسة الفيزياء الساذجة التي تنصب على تحليل إدراك السببية الفيزيائية، والمعارف التي يتوفر عليها الأطفال الصغار حول حركة الأشياء والأجسام.

ثانيا: تتعلق دراسة السيكولوجيا الساذجة بالمقاربات التي ترتبط ببناء نظرية للذهن مع التركيز خاصة على فهم القصدية (قصدية الهدف وقصدية نتيجة الفعل)،

(1) راجع حول هذه المناهج: Pêcheux و Lécuyer، 1989.

والعلاقات السببية بين الأشخاص.

ثالثاً: يتعلق إنشاء نظرية بيولوجية بدراسة الظواهر المشتركة بين الكائنات الإنسانية وبين باقي الكائنات الحية.

ويفيد هذا الاتجاه الذي يسمى "نظرية النظريات"، أن معارف الطفل تتنظم على شكل نظريات. ولا تعني النظريات بالضرورة تلك المعارف عليها علمياً، بل نظريات ساذجة يكونها الطفل بطريقة تلقائية طبيعية، انطلاقاً من تجاربه اليومية وتفاعلاته مع المحيط والآخر. وهو التصور الذي أكدته Cordier (1999) ودعمه Mazens و Lautrey (1999): (3-4) بسرد مجموعة من الأبحاث⁽¹⁾ التي تعتبر أن المعارف الساذجة عبارة عن نظريات. وبالرغم من أن المعارف الساذجة تختلف كثيراً عن المعارف العلمية، فإنها تشترك معها في خاصية إمكانية انتظامها على شكل أنظمة تفسيرية منسجمة تسمح للفرد بالقيام بتفسيرات معينة لمعطيات الواقع. ويؤكد Cordier (1999) على هذا التصور بانطلاقه من افتراض أن الطفل يتوفر منذ الصغر على عدة نظريات ساذجة ومحدودة ومستقلة ومنسجمة نسبياً، يمكن أن تشكل أسس فهم أنضج لظواهر أخرى.

2.1. أهمية معارف الطفل السابقة

إذا كانت المعارف السابقة يمكن أن تُفسّر جانباً كبيراً من التحولات التي كانت تُسند في الغالب للنمو (أحرشاًو، 1999: 83-85)، فإن اكتساب معارف جديدة وحدوث تغييرات هامة في نظام الفرد المعرفي، يكونان مشروطين بعلاقة جدلية بين المعارف السابقة والتعلّيمات الجديدة، مادام أن كل تعلم يفترض تدخل المعارف السابقة لمعالجة المعارف الجديدة، لتصبح بدورها معارف سابقة تساهم في معالجة معارف جديدة، وهكذا دواليك. فيصبح التعلم بهذا المعنى عبارة عن سيروية لتغيير المعارف واستقرارها وتطورها إلى معارف

(1) يسرد Mazens و Lautrey (1999) مجموعة من الدراسات التي تدعم هذا الموقف وهي دراسات: Carey، 1985، 1991، Vosniadou، 1994، Vosniadou و Brewer، 1992، و Wellman، 1990.

جديدة. لكن الأمر يشد عن هذه القاعدة عندما ترتبط معارف الفرد المفاهيمية بميدان مُحدد (كرة القدم، الشطرنج، الديناميكيات...)، حيث يصبح من الصعب توضيح دور النمو، لأن أولئك الذين يعرفون أكثر تكون آدائهم أحسن من الآخرين، مهما كان سنهم. وبذلك تُؤثر المعارف السابقة للفرد والمرتبطة بميدان مفهومي معين على طبيعة الإجراءات التي يتم تشغيلها (Chi، 1978). وعليه يستخلص Ornstein و Naus (1983) أن للمعرفة السابقة تأثيراً أهم من قيود النمو⁽¹⁾.

انطلاقاً من هذه الأمثلة وأخرى عديدة⁽²⁾، استخلص Fayol و Monteil (1994): (101) أن تشغيل الإجراءات الذهنية يتم غالباً بشكل عفوي عندما يقوم الأفراد -حتى الصغار منهم- بمهمة تركز على معارف سابقة تتعلق بميدان مرجعي. في حين يبدو أن تشغيل نفس الإجراءات يصبح نادراً وقليل النجاعة في غياب المعارف السابقة. وعلى أساس ذلك استخلص Fayol و Monteil (1994: 100) أن للمعرفة السابقة تأثيراً أهم من قيود النمو، بحيث توصلنا في محاولتهما لتفسير تفوق الخبراء في كفاءات الذاكرة القصيرة المدى (تذكر حر أو مُتتالٍ)، من خلال استحضار دراسة Ornstein و Naus (1983) التي أكدت أن عدد العناصر المعجمية التي يمكن تكرارها في نفس الوقت (تكرار ذهني تراكمي) ترتفع مع ارتفاع مستوى المعرفة في ميدان معين. وبذلك تُؤثر معارف الفرد السابقة والمرتبطة بميدان مفهومي معين، على طبيعة الإجراءات التي يتم تشغيلها. وحيث إن التركيز على ميادين محددة في العملية التعليمية يؤدي إلى تطوير المعطيات الموجودة سلفاً في الذهن، فإنها تساهم في تنظيم أمثل للمعلومات واستحضار أفضل لها، وستقود إلى تطوير جوانب الخلق والإبداع لدى المتعلم. وما دون ذلك سيظل التعليم دائماً سطحيًا نتيجة التشتت الكبير لمواضيع التعلم وعدم وضوح أهدافه وغاياته.

(1) في مهمة التذكر مثلاً، يكرر ممارسو كرة القدم ذهنياً كلمات أكثر تتعلق بميدان كرة القدم، تفوق ما يكرره غير ممارسي كرة القدم، لكن هذا التفوق لا يمتد إلى ميادين أخرى، وهو الأمر الذي يبرهن على أهمية المعارف السابقة في هذه العملية.

(2) للمزيد من الاطلاع حول هذه النقطة يمكن الرجوع إلى مقال Fayol و Monteil (1994)، أو إلى ترجمته العربية ضمن: فايول ومونتوي (2005)، ويمكن تحميل المقال المترجم من الرابط: <http://www.psy-cognitive.net/vb/t3.html>

3.1. التصور المعرفي للذكاء

لقد كشفت الكثير من الأعمال التي اختصت بالبحث في مجال الكفاءات المبكرة عند الرضيع، أن الطفل، ومنذ الشهور الأولى، يتوفر على مهارات وقدرات مهمة. وفي الوقت الذي كان بياجي يعتمد على وسائل حسية ومادية ومهارات لغوية لدراسة نمو الطفل المعرفي، فإن باحثين آخرين أثبتوا أن الرضيع بإمكانه القيام بمجموعة من السلوكات البصرية (أو إيقاع دقات القلب، أو إيقاع التنفس...) التي تثبت وجود نوع من الذكاء المبكر. فعن طريق التركيز البصري، والمقارنة بين الوضعيات الممكنة والوضعيات غير الممكنة، والبحث عن الموضوعات الغائبة، استطاع مجموعة من الباحثين إثبات وجود هذه الكفاءات المبكرة. وبعد أن كان الطفل يُنظر إليه إما كذهن فارغ يتأثر ولا يؤثر، وإما كوجدان كامن ينفعل ولا يفعل، وإما كنشاط ذاتي يفعل ولا يتفاعل، أصبح ينظر إليه كعنصر فعال يتعلم ويفكر ويحل المشاكل منذ سن مبكرة. بل أكثر من ذلك، قد يتوفر الطفل قبل سن المتدريس على معارف في مختلف الميادين كالفيزياء والسوسيلوجيا والبيولوجيا والسيكولوجيا واللغة. فهذه المعارف التي يكتسبها الطفل، تتميز بالتماسك والانسجام على مستوى مضامينها، وتكمن أهميتها في تفسير الظواهر والتنبؤ بها، مما يؤهلها لكي تصبح نظرية حقيقية، أو نظريات حول الذات والعالم واللغة⁽¹⁾. فالطفل، حسب هذا التوجه الذي يسمى "نظرية النظريات"، حينما يكتسب المعارف، يعمل على تنظيمها في نظرية قائمة بذاتها، وتتميز بمجموعة من الخصائص، نلخصها فيما يلي:

- تتميز هذه المعارف بانتظامها وفق ميادين متخصصة وبمضامين متنوعة، فهي ليست بنيات منطقية صورية وكونية، كما قال بذلك بياجي، بل إنها معارف ومفاهيم إمبريقية، وهي وإن كانت تظهر منذ سن مبكرة عند الطفل، فإنها لا ترتبط بمستوى نمائي محدد.
- تتوافر هذه المعارف على خاصيات تتمثل في التماسك والانسجام، وهذا ما جعلها قابلة للتصنيف في إطار نظرية تقارن بالنظرية العلمية، على مستوى مضامينها ومصادرها ومبادئها السببية.

(1) سنقدم نموذجاً توضيحياً لهذه المسألة في نقطة لاحقة من هذا الكتاب.

- تمتلك هذه المعارف كل المقومات التي تجعلها قادرة على تفسير الظواهر والتنبؤ بها، عوض الاختصار على وصفها (أحرشاو والزاهر، 2000).

1.3.1. الذكاء الفطري

تشير بيدو Bideaud (1999a) إلى أن التصورات الفطرية التقليدية تختزل النمو في كون الطفل يولد "جاهزا". وفي هذا الباب، يعتبر شومسكي (1979: 169) مثلاً، أن البنيات المعرفية واللسانية يجب تصورها باعتبارها تعبيراً عن برنامج وراثي كوني (جهاز اكتساب اللغة LAD). إنه يدافع إذن عن أطروحة فطرية للقدرات الإنسانية، مادام يعطي الأهمية للنضج. إن الجنس البشري يمتلك ما يسميه شومسكي حالة أولية، بمعنى حالة سابقة على التجربة، خاصة بالجنس، يمر الفرد، في بعض الميادين المعرفية من مثل اللغة، عبر سلسلة من الحالات حتى يصل إلى حالة مستقرة، والتي تتغير قليلاً، باستثناء في شروط خاصة. وباستعمال تشبيه فوتوغرافي، فإن الذات، بالنسبة لشومسكي، "تعرض للمعلومة الملائمة، وأن البنيات الكامنة فيها تنكشف تحت تأثير البيئة. وفي هذا الباب، يعتبر Mehler و Dupoux (1990: 123) أن الطريقة التي نبنى بها خصائص المواضيع المحيطة بنا، ليست نتاج ما علمونا إياه في المدرسة [...]. وإنما بالأحرى أن الذهن له، بشكل من الأشكال، طريقة اشتغاله الخاصة. وعليه، فإن الأطروحة الفطرية تعتبر أن كفاءات الرضيع تعود إلى إرثه الوراثي" (Mehler و Dupoux، 1990: 128)؛ ومن وجهة النظر هذه، فإن الرضيع يولد إنساناً.

إن الاتجاه الفطري يؤكد على ضرورة النضج البيولوجي للأساس النورولوجي لشرح النمو التدريجي للقدرات المعرفية. وهذا البعد لا يدل بتاتا على أن هذه القدرات قد تم تعلمها سابقاً. إنها تتطور مع السن حسب تقويم زمني محدد سلفاً، وحسب مخطط توجيهي خاص بالنوع. إنها تدين بالقليل للتجربة المكتسبة، أو للوسط أو للتعليمات. وعلى أساس ذلك، فذهن الرضيع ليس إذن "طاولة ممسوحة"، إنه بالأحرى يحمل في ذاته ما يفيد قوانين نموه. وإن لم يكن الرضيع يتوفر على كل الكفاءات المعرفية للراشد "العادي"، فيمكن القول على الأقل إنه يطورها بالضرورة. (Mehler و Dupoux، 1990: 133).

ارتبطت هذه التصورات أساسا بتطوير منهجية خاصة لهذه الأبحاث، تسمح بدراسة قدرات الرضع المعرفية أو كفاءاتهم المبكرة⁽¹⁾. والنتيجة المتمخضة عن هذه الدراسات، هي أنه، حسب Lécuyer وآخرين (1994: 4)، من المحتمل جدا أن الآليات المستعملة فيها ليست هي نفسها، أثناء التعبير باللغة أو التعبير بطرق أخرى. إن إحدى المساهمات الملفتة للنظر في هذه الأعمال، توضح أن الرضيع يبدو أكثر كفاءة مما كان يعتقد سالفًا (Lécuyer, 2001). لكن "صبيغ الأجوبة المختلفة جذريا المستعملة من قبل الأطفال الصغار والرضع، تجعل المقارنة دائما صعبة جدا بين الآليات المعرفية التي يتم تشغيلها (Lécuyer وآخرين، 1994: 4).

ففيما يخص مفهوم العدد مثلا، تفترض Dehaene (1997a: 47) أنه إذا كان المخ البشري يمتلك آلية لإدراك الكميات الرقمية [...], منذ السنة الأولى من الحياة، فإن الطفل يفهم إذن بعض أوجه علم الحساب. تكمن هذه الميكانيزمات من جهة في القدرة المبكرة جدا (منذ 3 أو 4 أيام) على القيام بتمييز بين الأعداد الصغيرة (1، 2، 3، وحتى 4). إن الدراسة المشهورة للباحثة Wynn (1992) توضح أنه حتى الرضع من 4 إلى 5 أشهر ينفعلون في حالة رؤية وضعية من صنف "1=1+1"، في حين أنهم يبقون هادئين في وضعية "2=1+1"، هذا ما يقود إلى فرضية حول قدرة مضبوطة على القيام بعمليات حسابية لدى الرضع، وهي فرضية أثارت الكثير من النقاش (Bideaud, 1997، 1999b).

وبناء عليه، يمكن أن نلخص توجه هذه النظريات الفطرية في كون الإنسان يولد إنسانا، يولد وهو مجهز بالعدة اللازمة لنموه، وقادر على معالجة المعلومات التي يستقبلها من المحيط بشكل إدراكي خالص، أي بدون تحويلها إلى لغة، مادامت اللغة موروثا اجتماعيا يوجه هذه الكفاءات المبكرة وجهة معينة، وقد تحد من قدراتها حدود مفردات معجم اللغة (نموذج مفردات الألوان عند الاسكيمو مثلا). وهو ما يثير مسألة تأثير الوسط الاجتماعي أو السياق الثقافي على نمو كفاءات الطفل.

(1) راجع هذه المناهج في: Lécuyer و Pêcheux (1989).

2.3.1. الذكاء والتفاعل الاجتماعي

عمل الباحثون، أواسط سنوات 1970، على استكشاف ميدان جديد يتعلق بفحص الدور الذي تلعبه التفاعلات والسياقات الاجتماعية في النمو المعرفي الفردي (Sorsana, 1999). وفي هذا الإطار، يعتبر Lécuyer و Pêcheux و Streri (1994: 9) أن النمو المعرفي للرضع يُسجل في المجموعة الثقافية الذي هو عضو فيها. وهذا يوحي بتأثير محدد للسياقات الخارجية للرضيع على النمو الداخلي لديه. إن موضوع دراسة هذه الأعمال ليس هو الطفل كطفل، ولكن الطفل في سياقات اجتماعية أو ثقافية أو فيهما معا.

إن المقصود بالتفاعل الاجتماعي للطفل هو السياق الذي يعيش فيه. وعليه، يعتبر Troadec و Martinot (2003: 77) أن مفهوم السياق يحدد كل ما هو "خارجي" عما هو داخلي لدى الفرد. وعليه، أوضحت Perret-Clermont (1979) أن وضعية التفاعل الاجتماعي تولد صراعا سوسيو-معرفيا، يسمح بنمو أفضل من وضعية الحل الفردي. وفي هذا الإطار، خلصت دراسة حديثة إلى أن إدراك الألوان يمكن أن يتأثر لاحقا بالمعجم اللغوي المتوفر لتعيينها (Roberson, Davies, & Davidoff, 2000؛ راجع أيضا Dubois, 1997).

تجد هذه النظريات مرجعيتها في تصور فيكوتسكي (Vygotsky, 1985a, 1985b) الذي يتأسس على واقعة أن القدرات الفكرية تتفاوت في استقلالية نمو بعضها عن البعض الآخر. إن نمو الوظائف السيكلولوجية مرتبط بالسياقات السوسيو-ثقافية التي تشتغل فيها هذه القدرات. وبذلك تولي نظرية فيكوتسكي في مجال التعلم، الأهمية لدور الثقافة والمجتمع في النمو المعرفي للمتعلم، وتؤكد على أن الحرك الأول للنمو العقلي هو الثقافة من خلال التفاعلات الاجتماعية، التي يبني المتعلم من خلالها المعرفة بالتواصل اللغوي، مع كل من المعلم والوالدين والأقران. وترتبط هذه الفكرة بتصور فيكوتسكي للتعلم باعتباره تطورا، وبتصوره للتدريس الذي يكمن في مساعدة المتعلم على تحقيق مستوى من الإنجاز ضمن المنطقة المجاورة للنمو، وهي المنطقة التي ينجز فيها المتعلم المهمة بمساعدة المعلم أو الأقران أو الوالدين، ليصبح لاحقا قادراً تدريجياً على إنجاز المهمة بمفرده. بمعنى آخر، إنها المنطقة التي يمكن أن يحدث فيها التعلم الحقيقي (عبيد، 1998).

وفي هذا الإطار، يعتبر برونر Bruner (2000a: 243)، أن الذهن حسب فيكوتسكي يشكل سيرورة من إسناد المعنى للتجربة، وهذا يعني أن إضفاء المعنى على التجربة لا يمكن إلا أن يكون بفعل الثقافة التي تشبع بها. وبذلك، يكمن النمو الذهني، من وجهة نظر فيكوتسكي، في الاستيعاب التدريجي لإنتاجات التاريخ والثقافة، التي تعتبر وسائل للذهن، لا تتطور فقط بفضل مبادئ داخلية. بالفعل، فالإنتاجات التاريخية الثقافية تكتسب أيضا، وربما خصوصا، من قبل التفاعلات الاجتماعية الدائمة في سياق ثقافي معين. وبذلك، يرى برونر Bruner (2000b: 244) أن الحياة الذهنية بالنسبة لفيكوتسكي تُترجم أولا في التفاعل مع الغير، وأن نتيجة هذه التفاعلات يتم استبطانها وإدماجها في سيرورة التفكير. وبما أن التفاعل الاجتماعي منظم أساسا من قبل اللغة وهي التي تتوسطه، فإن ما يستدخله الطفل في سيرورة تفكير، هي الدلالات والأشكال التي يتم إنتاجها أثناء التبادل اللفظي، على اعتبار أن الدلالات والأشكال هي نفسها نتاج منظومة تاريخية-ثقافية.

وبناء على ما سبق، تعتبر Perret-Clermont (1979: 211)، أنه انطلاقا من أن الذكاء يترسخ في بنياته البيولوجية، وفي تطوره، وفي تشغيله من قبل الفرد، فإن الذكاء يبدو في جوهره من إنتاج مجموعة بشرية أيضا. وبذلك، يمكن القول إن الذكاء اجتماعي أيضا، على اعتبار أن صغار الإنسان يعيشون في عالم ثقافي واجتماعي يقيمون معه علاقات اجتماعية بشكل مبكر جدا، ويمكن أن يمارسوا التفكير عليه، ويمكن أن يفعلوا فيه (Lécuyer وآخرين، 1996: 175).

ما يمكن استنتاجه من هذه الأعمال، هو انبثاق فكرة إمكانية نمو مختلف للأطفال في ثقافات مختلفة (Chapman، 1988)، وهذا يعني وجود نمو متعدد الأبعاد، بمعنى أنه متعدد حالات الانطلاق الأولية، ومتعدد الحالات الوصول النهائية بمعناها النسبي.

3.3.1. قياس ذكاء الأطفال !

نظرا لبروز تعقيدات حياتية مرتبطة بالحدثة والتمدن والحاجة المهنية، أصبح الأمر أكثر إلحاحا لإيجاد طريقة ما لتقدير ذكاء الأفراد تقديرا دقيقا لأهداف دراسية أو مهنية. وفي هذا الإطار، أكد بينيه Binet، مؤسس اختبار الذكاء، أن الاختبار يجب أن يعكس النمو السريع والإمكانية العقلية التي تحدث في فترة الطفولة. وكان هدفه من وضع الاختبار هو معرفة الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم والمهددون بالفشل الدراسي. ولقد تم تعديل اختبار بينيه مرتين، مرة في عام 1908، والثانية سنة 1911، حيث قام لويس ترممان Terman من جامعة ستانفورد من صياغة اختبار: Stanford-Binet في عام 1916، وأعيد النظر فيه سنة 1960. ولمدة نصف قرن، ظل هذا الاختبار معيارا معترفا به لقياس الذكاء مثلما يقاس الطول والوزن وغيرهما. ورغم التعديلات التي خضعت لها، توجد ملامح مشتركة تجمع بين هذه النماذج المعدلة من اختبارات الذكاء، يمكن تحديدها في العناصر التالية:

أولا: صياغة الأسئلة والمهام على أساس درجات صعوبتها، من الأسئلة السهلة إلى الصعبة، إلى الأصعب، أي يقتضي الاختبار إخضاع الأطفال لسلسلة من الأسئلة القصيرة والمتنوعة والقريبة من الوضعيات اليومية، حسب أعمارهم، وتبعا لمخطط محدد سلفا. مثلا في السنة الرابعة، يطلب من الأطفال مقارنة وزنين أو تكرار ثلاثة أعداد أو تكرار جمل تتكون من عشر كلمات. وفي السنة الخامسة، يتم إعطاء الأطفال بعض قطع النقود ويطلب بعدها تسمية أربعة ألوان أو تنفيذ ثلاث مهام... ويمكن تطبيق هذا الاختبار على امتداد المراحل العمرية التي تمتد من ثلاث سنوات إلى اثني عشرة سنة. ويحدد هذا الاختبار "العمر العقلي" للطفل، وبالتالي ينبغي مقارنة عمره العقلي بعمره الزمني للحصول على معامل الذكاء. من الناحية المبدئية، على العمر العقلي أن يكون مساويا للعمر الحقيقي. وعلى الصعيد التطبيقي، يتم الحصول على نسبة الذكاء بمجرد قسمة العمر العقلي للطفل على عمره الزمني، ثم ضرب الناتج في مائة (100)، ليتم التخلص من الكسور. مثلا، إذا كان العمر العقلي لطفل ما هو 10 وعمره الزمني 9، فإن نسبة ذكائه تساوي $111 \frac{10}{9}$ (100× 10/9). وهذا ما يسمى بحساب معامل الذكاء (Q I).

ثانياً: يجب أن يحترم تطبيق الاختبار مستوى عمرياً معيناً، ويتطلب المعرفة باللغة وبالكلمات أو المفردات. كما صمم الاختبار لتطبيقه بصورة فردية، بواسطة أخصائيين على درجة عالية من المهارة والخبرة.

لقد تبين أن اختبار ستانفورد- بينيه، شابه بعض النواقص، وفي مقدمتها أن نسبة الذكاء لا تصلح لقياس ذكاء الراشدين. فالنمو العقلي لدى هذه الفئة العمرية لا تكون له دلالة، شأنه في ذلك شأن النمو الجسمي، لأن المعايير العمرية تصبح عديمة الأهمية. فليس هناك معنى لأن نقول أن شخصاً ما عمره الزمني 20 سنة وعمره العقلي 25 سنة، ذلك لأنه ليس هناك فرق بين استجابات شخص عمره 20 سنة واستجابات أخرى لشخص عمره 25 سنة.

ولتدارك هذا النقص، قام الأمريكي دافيد وكسلر David Wechsler سنة 1939، بنشر مجموعة من الاختبارات الفردية. ولقد صممت خصيصاً للراشدين، وسميت بمقياس وكسلر- بيلفيو (نسبة إلى مستشفى بيلفيو في نيويورك)، واستخدم هذا الاختبار بكثرة نتيجة تزايد الطلب على تقدير ذكاء عدد كبير من الراشدين، خصوصاً أثناء الحرب العالمية الثانية وبعدها.

كما وظف وكسلر نفس نوعية الأسئلة والمهام التي استخدمها بنيه وترمان، إلا أنه نظمها بطريقة مختلفة. فبدلاً من أن يجمعها حسب مستويات العمر، فقد قام بتصنيفها حسب نوع السؤال أو المهمة. فمثلاً، جمع الأسئلة الحسابية في اختبار فرعي واحد، بالإضافة إلى أن المهام الخاصة ببناء المكعبات، قد وضعت في اختبار فرعي آخر. أما الاختبارات الفرعية الأخرى، فقد جمعت في صنفين رئيسيين هما: اختبارات لغوية وأخرى عملية. فالاختبارات اللغوية في اختبار الراشدين هي: اختبار المعلومات والفهم والتذكر والمقارنة بين التشابهات والحساب والحصيلة اللغوية. أما الاختبارات العملية، فهي ترتيب الصور أو إكمالها وبناء المكعبات وتجميع الأشياء ورموز الأرقام. أما في الاختبارات اللفظية، فيطلب من المفحوص أن يشرح معاني الكلمات، وأن يعطي الإجابات الصحيحة لأسئلة المعلومات العامة، مثلاً: ما هي عاصمة النرويج؟ وأن يقوم بإجراء بعض العمليات الحسابية بدون استخدام القلم والورقة. وبذلك أمكن التعرف على الذكاء اللفظي والعملية للراشد ونسبة ذكائه الكلي.

والملاحظ أن المقاربات السابقة لمسألة الذكاء كان يحكمها هاجس الكونية، أي إيجاد المعادلة التي تصلح لجميع الناس. لكن مع تطور السيكولوجيا المعرفية، وظهور النتائج الخاصة بالفوارق الفردية في الشخصية، ظهر ما يسمى الآن بـ "نظرية الذكاءات المتعددة" التي بلورها غاردنر H.Gardner بصدر كتابه Frames of minds سنة 1983، حيث اعتبر أن الذكاء يشكل كتلة غير متجانسة بين الأفراد وداخل الفرد نفسه، وأن الذكاء مرتبط أساساً بالإطار الطبيعي والاجتماعي الذي ينشأ فيه الفرد ويتطور. وبذلك اعتبر غاردنر أنه حان الأوان للتخلي عن اختيارات الذكاء وترباطاتها، ليتم الاهتمام بشكل طبيعي بالشعوب المختلفة والبسيطة وكيفية تطويرها لكفاءاتها. فالبخار، مثلاً، يستخدم مهاراته الملاحية لمعرفة مواقع الجزر الصغيرة في البحر، وكذلك الشأن بالنسبة لسكان الصحراء وقدرتهم على معرفة الطريق بدون وسائل أو إشارات المرور...

فإذا كان الذكاء عموماً، هو القدرة على حل المشاكل وإنتاج مواضيع صالحة للفرد والجماعة، فقد حدد Gardner (1997) ثلاث مجموعات من الذكاء هي:

- مجموعة أنواع الذكاء المرتبط بالمواضيع أو الأشياء: الذكاء الفضائي، والذكاء المنطقي-الرياضي، والذكاء الجسمي-الحركي.
- مجموعة أنواع الذكاء المتحررة من المواضيع أو الأشياء: الذكاء الموسيقي والذكاء اللغوي.
- مجموعة الذكاء المرتبطة بالشروط الاجتماعية: الذكاء الاجتماعي بنوعيه الذكاء الذاتي والذكاء التفاعلي⁽¹⁾.

وبناء على هذا التصور العام، حدد غاردنر في البداية سبعة أشكال لهذه الذكاءات

وهي:

- الذكاء اللغوي : يتجلى في القدرة على التعامل مع الكلمات واستخدام اللغة للتعبير عن الأفكار، ويتحدد شكله المتكامل عند الشاعر والخطيب والكاتب...

(1) راجع تفاصيل أوفى ضمن: أمزيان (2003).

- الذكاء المنطقي - الرياضي: هو القدرة على التعامل مع الأعداد وحل المسائل الحسابية وإقامة العلاقات المجردة، ويتجلى بالخصوص لدى الرياضيين والفيزيائيين... إن هذا الذكاء كان من أهم مواضيع اهتمامات بياجى Piaget حين اعتقد أنه درس الذكاء في شموليته، في حين كان في الواقع يتحرك داخل دائرة ذكاء واحد.
- الذكاء الفضائي: هو القدرة على التصور المكاني وتنسيق الصور والتأثير والفعل داخل عالم فضائي، يتجلى بالخصوص لدى البحارة، المهندسون، الجراحون، الرسامون...
- الذكاء الموسيقي: يتجلى في القدرة الموهبة على التمييز بين الأنغام الموسيقية وإيقاعاتها المختلفة، ويتجسد بالخصوص لدى الموسيقيين ومسيري الفرق الموسيقية.
- الذكاء الجسمي - الحركي: هو القدرة على التنسيق بين الجسم والعقل من خلال توظيف المهارات الحسية الحركية، ومهارات حل المشاكل باستعمال كلي أو جزئي للجسم، ونجده يتجلى لدى لراقصين، وأبطال ألعاب القوى، والصناع التقليديين...
- الذكاء الطبيعي: هو القدرة على التمييز بين الظواهر ومختلف الكائنات الطبيعية وتصنيفها، ويتجلى بالخصوص لدى علماء الطبيعة والبيولوجيين...
- الذكاء الاجتماعي: وينقسم إلى ذكاء ذاتي يتجلى في الملكة التي تساعد الفرد على تكوين تصور دقيق وصادق عن الذات مع توظيف ذلك في الحياة العامة بشكل سليم (الفلاسفة، وعلماء النفس...)؛ وذكاء تفاعلي ويتجلى في القدرة على فهم الغير والتواصل معه (التجار، ورجال السياسة، والزعماء، وفقهاء الدين...).

وقد لاحظ غاردنر أن القبول بوجود ذكاءات متعددة لا يعني حصرها في سبعة أو ثمانية أصناف منها، مادامت اللائحة مفتوحة، ويمكنها أن تتسع لأكثر مما تم ضبطه حتى الآن من ذكاءات.

وبذلك نلاحظ مع غاردنر انتقال الذكاء من ذكاء أحادي كما هو الشأن في نظريات النمو المعرفي الكلاسيكية (بياجي مثلا) إلى ذكاء متعدد كما هو الشأن مع غاردنر. لكن ما ينبغي تسجيله هو أن دراسات الذكاءات المتعدد أفضت إلى تصورات جديدة لدور المدرسة، وأفضت كذلك إلى طرح بيداغوجية جديدة في إطار ما أصبح يعرف ببيداغوجية الكفاءات.

4.1. المدرسة حسب التصور المعرفي

نستخلص مما سلف أن الاهتمام قد انتقل من نمو أحادي إلى نمو متعدد للطفل، سواء على مستوى دراسة الذكاء أو على مستوى دراسة نمو القدرات المعرفية وما يرافقها من بناء الأطفال لمعارف ساذجة وذاتية حول ميادين معرفية مرتبطة بقضايا متعلقة بإدراك الظواهر العلمية، وبما قد ينتج عن ذلك من صعوبات في تحويل تصوراتهم، وجعلهم يتبنون مفاهيم مقبولة علمياً تنتج عن التعلم المدرسي. ففي مستوى عام، يبدو أن هذا العمل المتعلق بالمعرفة المفاهيمية في ميادين خاصة، يؤكد على مدى ارتباط هذه المعرفة بمجالات محدودة وبشروط خاصة (مثلاً: Chi و Glasser و Feltovich، 1981). ويعتبر البحث في هذه الميادين من المجالات التي يلتقي فيها التحليل السيكلولوجي بالاهتمامات التعليمية.

فإذا كان تصور خصوصية الميادين في السيكلولوجيا المعرفية يفيد أن المتعلم يلتحق بالمدرسة وهو مزود بمعطيات طورها بشكل طبيعي، فإن المدرسة ملزمة بالعمل على تدعيم هذا التوجه والدفع به إلى مداه الأقصى، من خلال تحويل معارف طورها المتعلم بشكل طبيعي وذاتي، من معارف ساذجة إلى معارف علمية، وبالتالي سنحصل على الانسجام بين النمو والتعلم الذي تعتبره السيكلولوجيا المعرفية الحديثة تحويلاً للمعارف من حالة بدائية أولية (الطفل المبتدئ) إلى حالة نهائية مستقرة (الراشد الخبير)، تتميز عن الأولى بتنظيم أقوى لهذه المعارف واستعمال فعال لها (أحرشاو والزاهر، 2000). وعليه، تكون المدرسة بصدد خلق نوع من التوازن بين النمو والتعلم ضمن سيرة اكتساب المعارف ذات التوجه السيكلولوجي المعرفي الذي يعتبر النمو/ التعلم سيرة واحدة لاكتساب المعارف (أحرشاو، 1999: 76).

وإذا كان التلميذ يكتسب جل الخبرات وينمّيها في المرحلة الدراسية، فإننا نسجل مدى الدور الذي يجب أن تلعبه المدرسة لتطوير كفاءات المتعلم. ولن يستقيم ذلك إلا بتغيير محتوى التدريس الذي يُلقن للتلميذ، والذي لا يعمل حالياً إلا على تطوير جوانب معينة لديه دون أخرى (جوانب الحفظ والاستظهار التي تعتمد على تنشيط الذاكرة فقط)، وإذن غياب نوع من التوازن بين النمو المعرفي الطبيعي للمتعلم وما يُلقن له من مادة معرفية في المدرسة، إن لم نقل تنافراً وتعارضاً بينهما. ومن هنا نسجل أهمية الكشف عن خصوصيات معارف الطفل السابقة عن أي تعلم مؤسساتي ومنظم في المدرسة.

وإذا كانت العديد من الدراسات الراهنة تؤكد صراحة على أهمية المدرسة عامة والأدوات الثقافية خاصة في بناء معارف الطفل وتنظيمها، فإنها لا تخفي وجود فوارق فردية بين الأطفال، مردها في ذلك إلى اختلاف السياقات الاجتماعية، وتطور المستوى التعليمي، وأهمية توظيف الموارد المساعدة على التعلم، والكفيلة بتوضيح بعض الظواهر العلمية والاجتماعية وتفسيرها للطفل، على اعتبار أن هذا الأخير يلج المدرسة وهو مزود بمعارف ساذجة سابقة، استقاها بعفوية من وسطه الطبيعي والاجتماعي.

على المدرسة إذن أن تسمح بتطوير استقلالية التلميذ ومسؤوليته وتنميتهما بشكل خاص. يجب أن تمنح المدرسة للطفل أساسا متينا ليصبح شخصا فاعلا في تعلمه وليس بنية لتخزين المعلومات. من الضروري أيضا اعتبار التلميذ شخصا مفردا ومختلفا وله خصوصيات تميزه عن باقي التلاميذ، وله ذكاؤه الخاص، وموارده الخاصة، وحدودا لقدراته وكفاءاته وتجاربه وخبراته. لذا يجب العمل على تطوير نموه الاجتماعي والمعرفي والوجداني، والرفع من تقديره لذاته، والأخذ بعين الاعتبار ظروفه المعيشية. والعمل بذلك على إغناء قدراته، وتشجيعه على الدخول في علاقات إيجابية مع الآخرين ومع المحيط. وبذلك يجب ألا يقتصر دور الأسرة على النمو الوجداني للطفل، ودور المدرسة على نموه المعرفي، بل أن يقوموا معا بهذا الدور بشكل سلس يخلق نوعا من الاستمرارية والتكامل بين الأسرة والمدرسة.

5.1. التعليم المعرفي

يكمن المشكل المطروح حاليا في تحديد الكيفية الملائمة لتمكين الطفل المتمدرس من تطوير كفاءته المعرفية، وإغنائها بشكل ذاتي (تعلم التعلم)، ضمن إشكالية اكتساب المعارف والمفاهيم والنظريات. تندرج هذه الإشكالية ضمن طبيعة العلاقة التي تجمع بين السيكولوجيا والتربية، والتي تحتم الكشف عما تلعبه المدرسة في بُعديها البيداغوجي والديداكتيكي، والسيكولوجيا في بُعديها النظري والمنهجي، من دور أساسي في سيرورة اكتساب المعارف وتحولها من مستوى أولي إلى مستوى نهائي، ومن حالة المبتدئ إلى حالة الخبير، أو من النظريات الساذجة إلى النظريات العلمية. وحيث إن المتعلم أصبح يشكل الحلقة الأساسية في

العلاقة بين السيكولوجيا والتربية، فإنه أضحى يوصف - في السيكولوجيا المعرفية - بالعنصر الماهر والفعال الذي يُسهم بنشاط في تعلمه منذ سن مبكر، ويأتي إلى المدرسة وهو مزود بكفاءات مبكرة وبمعارف معينة، ما على المدرسة إلا أن تعمل على تحويلها من مستوى سياقها الطبيعي التلقائي الواقعي، إلى مستوى سياقها المدرسي العلمي المنظم (أحرشاو، 1999، 2005).

إن الإشكال المطروح ضمن هذه العلاقة الثلاثية التي تجمع بين المتعلم (محور التعلم) وآليات التعلم (التربية المدرسية) ومرجعيات التعلم (السيكولوجيا)، هو البحث عن الإستراتيجية الملائمة لإعداد وتكوين متعلم فعال قادر على الخلق والإبداع وحل المشاكل، من خلال تلقين استراتيجيات تسمح له بتعليم نفسه بنفسه، ضمن نظرة شمولية تزاوج بين النمو الطبيعي للطفل واستعداداته للاكتساب والتعلم (زغبوش. 2004؛ زغبوش. 2005)، يستطيع المتعلم من خلالها تطوير معارفه بشكل ذاتي لينتقل بها من مستواها الساذج البسيط إلى مستواها العلمي.

وفي إطار هذا التصور الشمولي، تستطيع المدرسة (مع مكونات أخرى) أن تضمن لجميع المتعلمين (Wittrock، 1988) المرور من حالة أولية من التبعية النسبية، إلى حالة نهائية من الاستقلال النسبي أيضا. وللوصول إلى هذا الهدف، يجب على المدرسة أن تنتقل من تلقين معطيات جاهزة إلى تعليم مجموعة من المهارات العالية المستوى (Resnick، 1987) تتعلق بكل الحقول التربوية: القراءة والإنتاج الكتابي وحل المشاكل (Fayol وMonteil، 1994: 92). وبناء عليه، يكمن مشكل التعليم في البحث عن السبل الكفيلة للوصول إلى تلقين مهارات عليا للمتعلم عوض حشوه بمعلومات جاهزة. تقتضي إحدى الحلول تفضيل تدريس الاستراتيجيات. وإذا كان المقصود بالإستراتيجية حسب Bastien (1987: 11) هي خطة لتنسيق الأفعال، طورها الأفراد بهدف إنجاز مهمة معينة، فإن الاستراتيجية عادة ما تتمظهر على شكل وحدات يُفضي أداؤها إلى تنظيم خطوات عديدة على طريق إيجاد الحل. وبذلك فالإستراتيجية متوالية مندمجة من الإجراءات المتقاة لبلوغ هدف معين، من خلال الاستثمار الأمثل للكفاءة (Fayol وMonteil؛ 1994: 93).

وحيث إن كل استراتيجية تتطلب انتقاء إجراء معين، من بين إجراءات أخرى عديدة، فإن هذه الإجراءات يمكن أن تكون عامة جدا (مثلا ضرورة التنظيم المقصود لبلوغ هدف معين)، كما يمكن أن تكون خاصة جدا (مثلا أن يطرح الفرد على نفسه أسئلة ليتأكد من أنه قد فهم النص جيدا).

لكن ما يجب التركيز عليه في هذا الإطار، هو أن دراسة الاستراتيجيات قد تطورت في البداية في حقل دراسة الذاكرة، وأصبحت لاحقا موضوع أبحاث في حقل معرفية أخرى، ترتبط بشكل قوي بالمواد المدرسية، مثل القراءة والإنتاج اللغوي وتلخيص النصوص والرياضيات... الخ. إلا أن ما يميز الإجراءات التي تمت دراستها (مثل التكرار الذهني والتفكير وتقييم الفهم والتلخيص...) هي أنها ترتبط بحقول مفاهيمية ضيقة تتأسس على المعارف السابقة للفرد (Fayol وMonteil، 1994: 103)، وتُستعمل بشكل عفوي، وتُنشِط آليا عندما تتعلق المهمة المطلوب إنجازها بميدان معرفي، يكون الفرد مُتمكِّنا منه بشكل كاف. وحيث إن المشكل المطروح على دارسي الاستراتيجيات هو كيفية اكتسابها وتشغيلها وتوظيفها وتعميمها بهدف حل مشاكل الفهم والإنتاج والتعلم، فإن استعمالها يتطلب حسب Schneider وPressley (1989) التمكن من مختلف الإجراءات وإمكانيات تأثيرها وشروط استعمالها ووجه نجاحتها المحتملة. كما يتطلب استعمال الاستراتيجية القدرة على انتقاء الإجراء الأكثر ملاءمة وتشغيله والتحكم فيه. وفي هذا الباب، استخلص Fayol وMonteil (1994: 94-95)، خلال مراجعتهم لمجموعة من الدراسات⁽¹⁾، إمكانية تعلم الأفراد، بما في ذلك الأطفال الصغار، العديد من إجراءات الاستراتيجيات واستعمالها بنجاح. وإذا كان البعض منها يتطور بشكل قد يتفاوت في درجة العفوية (التكرار الذهني مثلا)، فإن البعض الآخر منها لا يتبلور عند بعض الأفراد إلا إذا خضعوا للتدريب. وعليه فإن الفشل قد يتولد عند الطفل نتيجة عجزه عن تشغيل الاستراتيجيات والإجراءات

(1) على سبيل المثال: الدراسات التي أجريت حول التكرار الذهني لدى أطفال صغار لكل من Beach وFlavell وChinsky (1966)؛ وKeeney وCannizzo وFlavell (1967)؛ وNaus وOrnstein وAwano (1977)؛ وFranks وآخرين (1982). ودراسة Cowan وSaults وWinterowd وSherk (1991) حول تطوير المدى empan الذاكري أو سعة الذاكرة لدى الأطفال الصغار.

اللازمة لمواجهة وضعية ما أو لحل مشكلة معينة، ولا يتولد عن عدم الفهم أو المعرفة (أحرشاو، 1998؛ أحرشاو، 1999: 88). ونؤكد هذه النتيجة بدراسة Franks وآخرين (1982)⁽¹⁾، والتي خلصت إلى أن أطفالا من القسم الخامس (10-11 سنة) في حالات الفشل، استطاعوا تطوير كفاءات فهم النصوص بعد تدريبهم على التكرار الذهني، من خلال إقامة علاقات دالة بين المعلومات المتوفرة في النصوص.

من المفروض أن تدريس الاستراتيجيات يقدم للفرد مجموعة من الآليات التكيّفة والقبالة للتحويل، والكفيلة بمساعدته على تعلم التعلم، وعلى حل المشاكل التي تثيرها الحياة المدرسية أولا والحياة اليومية بعد ذلك (Fayol وMonteil، 1994: 92). إلا أن بلوغ هذا الهدف لا يحتم التدريب فقط، فالتدريب وحده غير كاف، مادام التدريب لا يَمَكِّن من التحويل. وعليه، يمكن الحصول على النجاعة القصوى من خلال دمج التدريب على المعارف الصريحة والإجرائية (تعلم القاعدة وتعلم كيفية تطبيقها)⁽²⁾ مع المعلومات المتعلقة بشروط تعبئة الإجراءات ومع التغذية الراجعة (تشجيع المتعلم). إنه الأمر الذي قاد Paris وJacobs (1984) إلى اقتراح «التعلم بالاستراتيجيات المبررة» الذي يمزج بين التلقين المباشر، والوعي به، والتدرّب عليه.

وعليه، فإن مقارنة التدريس بالاستراتيجيات لا تعوض التلقين المباشر والتدريب الإجرائي وشرح شروط التطبيق (كما سنلاحظ ذلك لاحقا في نموذج نمو المفاهيم الفلكية لدى الطفل)، وإنما تبدو بالعكس متوافقة مع صيغ أخرى للتدخل، والتي يجب أن تقود كلها إلى العمل على التحويل التدريجي للتعلم من المدرس إلى المتعلم. فالاستراتيجية لا تصبح عفوية إلا بتوفر حد أدنى من المعارف، والقيام بمهمة محددة بدقة، وتوفير إجراء ملائم وقابل للتدبير معرفيا، والاقتناع بنجاعة الجهود المبذول من طرف المتعلم. وبذلك يمكن تطوير

(1) نقلا عن Fayol وMonteil (1994: 94-95).

(2) مثلا، لا يكفي أن نعلم الطفل قاعدة نحوية، بل يجب أن نشرح له كيف يطبقها على أمثلة تطبيقية حتى يستوعبها. نفس الفكرة نجدها لدى فوسنيادو Vosniadou وآخرين (2005) في مجال تعلم المفاهيم، إذ لا يكفي تقديم المنتجات الثقافية المصنعة (خريطة، كرة أرضية) لكي يستوعب الطفل المفاهيم الفلكية، بل يجب شرح دور هذه المنتجات الثقافية وأهميتها في عملية التعلم.

النظام التعليمي لتكوين متعلمين استراتيجيين قادرين على تحويل معارفهم واستراتيجيات اشتغالهم وملاءمتها مع الواقع المدرسي أولاً ومع متطلبات الحياة ثانياً⁽¹⁾. وفي هذا الإطار، اعتبرت بعض الدراسات، أن الطفل في وضعية دراسية صعبة، لا يدرك أن نجاحه أو فشله متعلق بمجهوده الشخصي، وهو ما يسميه Lautrey و Chartier (1992) «إحساس العجز المكتسب». فحسب Butkowsky و Willows (1980)، يُسند الفشل في القراءة إلى القدرات الضعيفة للطفل، وليس إلى المجهود القليل المخصص للقراءة، فالقراء غير الجيدين يُخصصون وقتاً أقل بـ 40% للقراءة من القراء الجيدين. وعليه، فالقارئ الاستراتيجي، حسب Paris وآخرون (1990)، يعتبر نفسه فاعلاً في تعلمه الخاص، ومسؤولاً عن كفاءته، ويشعر بقدرته على تحديد أهدافه، ويربط سبباً بين أفعاله الخاصة والنتائج المترتبة عنها. والعكس صحيح بالنسبة للطفل في حالة الفشل. فهذا الأخير يعمل على تطوير تقنيات دفاعية لحماية التقدير الشخصي للذات والتخفيف من القلق، لتفادي تنشيط انفعالات مرتبطة بوضعيات الفشل السابقة، وهو ما يؤدي إلى ظهور سلوكيات سلبية من قبيل عدم الالتزام بالقراءة، وإسناد الفشل لعوامل خارجية، وتجنب المهمة ما أمكن، والاحتفاظ بالصعوبة في مستوى منخفض (Fayol و Monteil، 1994).

6.1. دور المدرس في التصور المعرفي

إن الأمر يتطلب تأسيس تكوين يعمل على تطوير كفاءات التعلم الذاتي، وتلقين استراتيجيات تسمح بتفتح قدرات المتعلم ومهاراته، وتمكينه من التشبع بروح المبادرة والإبداع الذاتي. وبناء عليه، فإن المهم بالنسبة للعملية التعليمية هو البحث عن مناهج جديدة لتطوير استراتيجيات اشتغال الذاكرة بعيداً عن حشوها بالمعلومات. ولن تنجح هذه العملية إلا بالبحث عن إجراءات لنسج العلاقات بين العناصر الجديدة، والعناصر المتوفرة قبلاً في الذاكرة، تتأسس على تلقين استراتيجيات تسمح بالتدبير الجيد للمخزون المعرفي للمتعلم. وبذلك نجمع بين آليات التدريس واستراتيجياته، وبين محتوى التدريس من منظور

(1) انظر في هذا الباب: زغبوش (2001).

مندمج وهادف. وبهذا المعنى يفيد التعليم في تطوير مجال الخبرة. وما غير ذلك سيكون من الوهم التفكير في أن يكون لتدريب الذاكرة على الحفظ إسهاماً إيجابياً في تحسين الاشتغال المعرفي العام وتحسين مردوديته. إن تمريناً من هذا القبيل لن يفيد في تعليم أية استراتيجية جديدة تساهم في تطوير آليات اشتغال الذاكرة والرفع من مستوى التعلم، بل تظل معارف قابلة للنسيان السريع.

وبناء على ما سبق، يصبح دور المدرس محورياً في هذا التصور الذي يجب أن ينتقل في البيداغوجيا المعرفية من مالك للمعرفة إلى دور الوسيط في إكساب المتعلم مجموعة من الإجراءات، وذلك بخلق وضعيات تعلمية تجعل المتعلم يطلع على كيفية تعلمه، وكيفية بحثه عن المعلومات، وكيفية تحليلها وكيفية صياغة استراتيجيات تفكيره، أثناء البرهنة والتحليل والاستنتاج أو الاستكشاف⁽¹⁾.

وبذلك يصبح دور المدرس هو تسهيل التعلم وتشجيع المتعلم على التعلم. ونستحضر في هذا الباب قوله روجرز Rogers (1951) التالية: "لا يمكننا أن نشحن مباشرة ذهن الغير بمعرفة أو بتصرف؛ بل نستطيع على الأكثر أن نسهل تعلمه". يجب أن يكون دور المدرس، في نظر روجرز، هو خلق جو مشجع على التعلم، وأن يعمل على أن تصبح الأهداف صريحة ما أمكن، وأن يكون دائماً ملاذاً للمتعلمين.

ومن هذا المنظور يصبح المدرس وسيطاً وموجهاً ومشخصاً. فهو وسيط بين تلاميذه والتعلم، ومحفز لمعارف التلميذ سواء كانت خاطئة أو صائبة، كما أنه يغني التفاعلات بين التلاميذ من خلال عقد حوارات أفقية وعمودية مثمرة. وهو مُشخّص مادام يحلل أخطاءهم ليساعدهم على تجاوزها. فالاهتمام الذي يوليه المدرس للخطأ هو من بين أساليب محاربة الفشل كما يقول فليب ميريو (نقلاً عن: اسليمانى. 2003: 138).

(1) أمزيان (1999: ص. ص. 149-150)، نقلاً عن الخديمي (2003: 89).

7.1. من تغيير النظرة للمتعلم إلى تغيير النظرة للخطأ

لكن بلورة هذا التصور يجب أن يرتبط حتما بعدم تحميل المسؤولية كاملة للمتعلم عن أخطائه، مادام هناك مدرس مسؤول عن تقديم المعارف للتلميذ. وبذلك تصبح وظيفة التربية والتعليم هو الكشف عن مصادر الأخطاء وليس محاربتها حسب إدغارد موران⁽¹⁾. يجب إذن معالجة العوامل التي أدت إلى ارتكاب الخطأ، والتفكير في أسبابها وفي طبيعتها وكيفية تجاوزها. فالأخطاء أنواع عديدة، بعضها يرجع إلى التلاميذ أنفسهم (مستواهم الذهني أو امتداد معرفة سابقة غير علمية)، وبعضها مرتبط بالمعرفة المقدمة لهم (معرفة غير واضحة وصعوبات غير مجزأة)، وبعضها يعود إلى التعليمات التي أعطيت لهم (اسليمانى، 2003: 137-138). وبذلك يجب الإقرار بأن الأطفال لا يُعتبرون صفحات بيضاء، عندما يواجهون تفسيرات الظواهر العلمية في المدرسة، بل إنهم يوظفون المفاهيم والحدوس التي اكتسبوها في وضعيات سابقة، ويستعملونها لإضفاء الدلالة على ما يرون ويسمعون (شولتز، 2001). وعليه، يجب أن يكون دور المدرس هو تصحيح هذه المعرفة الساذجة بطريقة سليمة، والارتقاء بها تدريجياً إلى مستواها العلمي، دون الرفض القاطع لمعارف الطفل الأولية، واعتبارها أخطاء تستحق نقطة الصفر، متبوعاً بالتوبيخ وبنعوت الكسل والغباء... التي تحط من قيمة المتعلم وترسخ لديه تقديراً منخفضاً لذاته، ينتج عنه بالضرورة عدم الثقة في قدرات الذات، وبالتالي نزرع فيه بذور الفشل بسبب الصورة التي نرسخها لديه عن ذاته. وعلى أساس ما سلف، فإن عملية التقييم يجب أن تبلور بطريقة لا تجرم الخطأ، بل يجب أن يعتبر الخطأ مصدراً للتعلم حسب نيكولا لاكوست Lacoste⁽²⁾. فالخطأ حسب Brousseau⁽³⁾ هو في نهاية المطاف، أثر معرفة سابقة أصبحت غير ملائمة. وكمثال على ذلك تطور المفاهيم الفلكية لدى الطفل، فهو في البداية، وبسبب ملاحظته للواقع، يبني نموذجاً منبسطاً لشكل الأرض؛ وفي مرحلة ثانية، وبسبب تدخل معطيات التعليم، يحاول التوفيق بين الشكل المنبسط الذي طوره بشكل ذاتي، والشكل الكروي الذي استقاه من

(1) نقلاً عن: اسليمانى (2003: 133).

(2) نقلاً عن: اسليمانى (2003: 138).

(3) نقلاً عن: الفاربي، وآخرين (1994: 118).

التعلم في المدرسة، فيبني نموذجاً تركيبياً لهما، أي أن شكل الأرض يصبح كروياً في الخارج ولكنه منبسط في الداخل؛ ليصل في النهاية إلى المفهوم العلمي الكروي لشكل الأرض (راجع Troadec وZarhbouch وFrède، 2009). إن هذه النتيجة أكدتها مجموعة من الدراسات⁽¹⁾ التي تفيد أنه غالباً ما يُلاحظ أن التلاميذ لا يغيرون أفكارهم بسهولة، رغم محاولات الأستاذ تقديم بديهيات مضادة لما سبق أن تعلموه (Driver وGuesne وTiberghien، 1985: 3)، وأن التلاميذ غالباً ما يستمرون في تبني مفاهيم خاطئة حتى بعد تلقيهم ساعات عدة من التعليم الفيزيائي (Van Lehn وPloetzner، 1977: 170). ومن ثم، يجب على المدرس أن يضع الخطأ في الإطار الفكري الصحيح للطفل، إن أراد مساعدته بالفعل على تحسين مردوديته التعليمية والارتقاء بمعارفه من مستواها الساذج إلى مستواها العلمي.

وبناء على ما سبق، نؤكد على ضرورة اعتبار الخطأ نتاج أسلوب في المعرفة⁽²⁾، أو نتاج استمرار معرفة سابقة، بلورها المتعلم بشكل تلقائي. كما يجب أن ينظر إلى الخطأ نظرة إيجابية وفق تصورات البيداغوجيا الحديثة، باعتباره وسيلة فعالة لفهم كيفية اشتغال ذهن المتعلم، وكيفية تجاوز عوائق اكتسابه للمفاهيم الجديدة. ولن نصل هذه الغاية إلا من خلال تشجيع الأطفال على الحوار، وعلى التعبير عن معتقداتهم الذاتية التي تعكس بنياتهم الذهنية، دون إحراجهم علمياً، أو تبخيس تصوراتهم الساذجة. ولعل التركيز على الحوار في هذا الإطار، باعتباره فعلاً اجتماعياً ملموساً، يعتبر مفيداً في تحقيق أهداف مختلفة: كالتعبير عن الرأي والمواقف، والفهم، وتدبير المواقف الاجتماعية، وإقامة العلاقات الاجتماعية والحفاظ على استمرارها، وتحقيق مقتضيات التواصل (شولتز، 2001).

(1) راجع هذه الدراسات في: Schoultz وآخرون (2001)، ويمكن تحميل الترجمة العربية لهذا المقال ضمن: شولتز وآخرون (2009)، ترجمة: بنعيسى زغبوش، عبد النبي سفير، رشيد الوردی، من الرابط: <http://www.psy-cognitive.net/vb/t1631.html>

(2) يعتبر شبشوب (1992) أن تحليل أخطاء التلاميذ بناء على الأبحاث التي أجريت في هذا الباب، تبين وجود أربعة مصادر للخطأ هي: (1) مصدر نمائي: قد يخطئ التلميذ لأن الجهود المطلوب منه يتعدى قدراته في مرحلة النمو التي يوجد بها. (2) مصدر إستراتيجي: يخطئ التلميذ بسبب صعوبة المفاهيم ذاتها. (3) مصدر تعليمي: يخطئ التلميذ بسبب طريقة المدرس في التدريس. (4) مصدر تعاقدي: يخطئ التلميذ لأن المدرس لا يصرح بما يتظره من التلميذ (Sanner، 1983).

وعليه، لا تحفى الأبعاد التربوية والتعليمية عامة للمعطيات السالفة، خاصة بالنسبة لمدارسنا التي تعاني من قصورات على مستوى المضامين، واختلالات منهجية عدة في تحديد العلاقة بين المتعلم ومعارفه السابقة، وبين المتعلم والمدرس. وهو الأمر الذي يستدعي الانطلاق من تغيير النظرة للمتعلم، واعتباره متعلما فعالا ومتوفرا على بنيات معرفية خاصة وعلى معارف سابقة بناها بشكل ذاتي. ومن ثم، يستلزم الأمر ضرورة التساؤل عن كيفية تحويل هذه المعارف، من معارف أولية عفوية إلى معارف نهائية علمية. وبذلك يتم تحديد دور المدرسة بدقة في هذا الإطار كعنصر للرقى بمعارف المتعلم وتهذيبها (زغبوش. 2004؛ زغبوش. 2005). وعليه، نرى أنه من الواجب على النظام التعليمي أن لا يقدم كل شيء جاهزا للمتعلم، بل أن يحاول المزاوجة بين خصوصيات المتعلم وحاجياته، وبين أهداف التعليم وغاياته. فمنهجية التلقين المباشر وتقديم المعلومات الجاهزة للمتعلم، من شأنها أن تعوّده على الاستقبال السلبي وعلى السلوكات الاتكالية، والاعتماد كلية على الآخر في تدبير شؤونه واتخاذ قراراته. وهو ما قد يؤثر سلبا على حافزية الفرد مستقبلا على الفعل والمساهمة في الحياة الاجتماعية، والاعتماد كلية على الجهات الوصية في تدبير أموره، وعدم قدرته على اتخاذ المبادرة والإبداع الذاتي. إن للمتعلم قدرات معتبرة يجب العمل على ترقيتها وتهذيبها والانتقال بها بسلاسة إلى المستوى العلمي المطلوب.

8.1. نموذج التعلم المتمركز حول المتعلم

يعتبر روجرز Rogers (1998) أن كل فرد يتوفر على قدرات معتبرة لفهم نفسه، ولتغيير الفكرة التي لديه حول نفسه، وتغيير مواقفه وطريقة تصرفه؛ يمكنه أن يغترف من موارده الخاصة، شريطة أن يُضمن له جو من المواقف السيكلوجية الميسرة والقابلة للتحديد. ينطلق روجرز (1998) من الواقعة التالية لبسط تصوره للتربية: يرى المتعلم في الأستاذ أنه يريد أن يرسبه، ويرى الأستاذ في المتعلم أنه كسول لا يريد أن يجتهد في دراسته. مثل هذه الأفكار تخلق الحواجز ولا تقود إلى أية نتيجة إيجابية، ولا تتطور العلاقة بينهما لخلق جو من الثقة المتبادلة، يصبح المتعلم فيها باحثا عن المعرفة ولكنه لا يعرف كيف، ويصبح الأستاذ هو الموجه لهذا المتعلم نحو سبل اكتساب المعرفة.

في إطار تصور روجرز (1951) للتدريس المتمركز حول المتعلم، أقام توازنا بين تطور تصوره للتدريس، وذلك المتعلق بأفكاره المتصلة بالعلاج النفسي. هذا التصور قاده أيضا، انطلاقا من موقف اللاتوجيهية، إلى تفضيل المواقف في مقابل التقنيات. إن المبدأ الأول الذي صرح به في هذا الباب هو التالي: "لا يمكننا أن نشحن مباشرة لدى الغير معرفة أو سلوكا؛ نستطيع على الأكثر تسهيل تعلمه". يجب أن يكون دور المعلم، حسب، هو خلق جو مشجع على التعلم، وأن يعمد على أن تصبح الأهداف صريحة ما أمكن، وأن يكون دائما ملجأ للتلاميذ.

- كما حدد روجرز (1959) مجموعة من الشروط القابلة للتطبيق في التربية، مماثلة لتلك التي طرحها بخصوص العلاج النفسي، من بينها:
- تلك المتعلقة بالمتعلم، والتي يرى فيها أنه لا يمكن أن يتحقق تعلم فعلي إلا في الحدود التي يعمل فيها التلميذ على مشاكل واقعية بالنسبة له؛ هذا التعلم لا يمكن تيسيره إلا في الحدود التي يكون فيها المدرس أصيلا وصادقا.
 - وتلك المتعلقة بالمدرس، إذ يعتبر أن المدرس الذي له القدرة على استقبال التلاميذ وقبولهم بحرارة، والذي يشهد لهم بالاحترام دون تحفظ، ويشاطرهم بفهم وصدق مشاعر الخوف، والانتظار والإحباط، التي يشعرون بها أثناء لقاءهم الأول مع مواد جديدة، فهذا المدرس يساهم بشكل واسع في خلق شروط تعلم أصيل وفعلي.
 - وتلك المتعلقة بالمعرفة، إذ فضل روجرز (1983) البحث عن المعرفة باعتبارها سيروية تسهل التطور والتعلم، وليست معرفة ثابتة.

فمن خلال واقعة التطور المستمر للسياق الذي يعيش فيه المتعلم، يلح روجرز (1983) على ضرورة أن يكون هدف التربية هو تسهيل تطور وتعلم المتعلم. فلا يكتسب صفة المتعلم إلا من تعلم كيف يتطور ويتوافق، والذي وعى بأنه لا توجد معرفة تم اكتسابها نهائيا، وأن سيروية التكوين المستمر فقط يمكنها أن تشكل أساسا للشعور بالأمان. إن القدرة على التطور التي تمر من خلال الأسبقية الممنوحة للسيروية بالمقارنة مع المعرفة الثابتة، هو الهدف الوحيد المعقول الذي يمكن أن نعين به التربية في العالم الحديث. (روجرز، 1983: 104).

يوضح روجرز (1983: 105) بعد ذلك أهدافه كالتالي: إن تسهيل التعلم بالنسبة إلي هو الهدف الأساسي للتربية، أي الطريقة المثلى للمساهمة في تطور الفرد الذي يتعلم، ويتعلم في الوقت نفسه كيف يعيش باعتباره فردا. أرى أن السيورة هي التي تسمح بتسهيل التعلم، باعتباره وظيفة قابلة لأن تحمل أجوبة بناءة ومؤقتة وقابلة للتطور، عن تساؤلات أهم ترهق إنسان اليوم.

إن إقامة هذا الصنف من التعلم، يضيف روجرز (1983: 105-106)، لا يتعلق بالمزايا البيداغوجية للمدرس، ليس أكثر من معرفته في مجال خاص، وليس أكثر من تنظيم برامج الدراسات التي طورها. إنها لا تتعلق لا بطريقة استعمال المساعدات السمعية البصرية، ولا بلجونه إلى التعليم المبرمج، ولا بقيمة دروسه، وليس أكثر بعدد الكتب المستعملة لذلك، بالرغم من أن مختلف هذه العناصر يمكنها أن تكون جد مهمة. إن التعلم الفعلي، حسب روجرز، مشروط بحضور عدد معين من المواقف الإيجابية في العلاقة الشخصية التي تقام بين ذلك الذي "يسهل" التعلم وذلك الذي يتعلم.

يسرد روجرز (1983)، على سبيل المثال، رد فعل مدرسة أمام الفوضى التي تركها تلاميذ المستوى النهائي وراءهم في القسم بعد حصة الرسم. لقد سأقت لهم الخطاب التالي: "مثل هذه الفوضى تثير جنوني، أنا إنسانة منظمة وأحب الأشياء المرتبة، ما أراه يجعلني أفقد صوابي". أوحى هذه الحالة لروجرز بالتعليق التالي: [...] لنفترض أنه عوض أن تعبر عن مشاعرها بهذا الشكل، فعلت ذلك بشكل ملتو، من مثل ما نستعمله عادة في كل مستويات النظام التربوي. كان بإمكانها أن تقول: "لم أر في حياتي تلاميذ غير منظمين بهذا الشكل، إنكم تستهزئون كثيرا بالنظام وبالنظافة، إنكم بالفعل لا تطاقون". لن يكون هذا التصرف مثالا للأصالة أو الصدق بالمعنى الذي يفهمه به روجرز.

يوجد بين هذين الموقفين اختلاف عميق كما يوضحه روجرز: في الموقف الثاني، إن المدرسة لا تعبر في شيء عما هو شخصي، ولا تشاطرهم بتاتا مشاعرها. أكيد أنه لم يفت تلامذتها ملاحظة بأنها غاضبة؛ لكنهم يمكن أن يتساءلوا ما إذا كانوا هم سبب غضبها، أم سببه مشكل خارجي. إن مثل هذا التصرف لا يتسم بالصدق مثلما هو الحال عندما

تشاطرهم هي نفسها ما تشعر به، وتشاطرهم غضبها وغيظها. يتميز التصرف الثاني أيضا بكونه يتكون من أحكام أو من تقييمات قابلة للمناقشة، مثله مثل أغلب الأحكام. هل هؤلاء التلاميذ غير منظمين فعلا، أم أنهم فقط في حالة احتياج وانساقوا مع ما يفعلون؟ هل هم جميعهم، دون استثناء، غير منظمين، أو هل يمكن أن يكون بعضهم قد صدم بنفس قدر صدمتها من الفوضى؟.

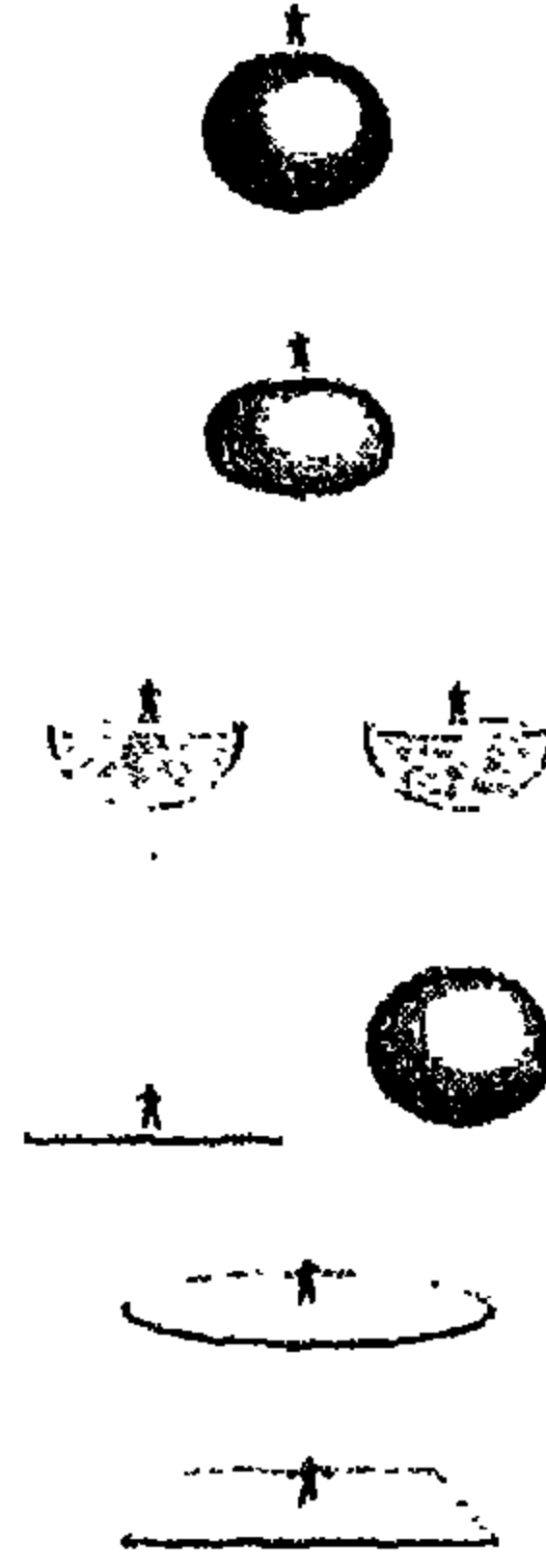
وبغض النظر عن مختلف أوجه نجاح أو فشل هذه التجربة، فقد أنجزت العديد من الدراسات لتحديد تأثيرات هذا النوع من التعليم الميسر للتعلم على التلاميذ. وقد أشار Aspy و Roebuck (1975) إلى النتائج التالية (Rogers, 1983): "في إطار دراسة همت 600 مدرس، تمت ملاحظة 10.000 تلميذ منذ الروض إلى المستوى النهائي، استفادوا من مستوى عال من الفهم ومن الاحترام من قبل أساتذتهم الذين تكونوا في هذه المناهج، مقارنة مع مجموعة ضابطة من التلاميذ الذين لم يكن تعلمهم ميسرا بنفس الدرجة من طرف مدرسيهم. وقد خلصت النتائج إلى أن التلاميذ الذين كان تعلمهم ميسرا إلى حد أقصى قد تميزوا بالخصائص التالية:

- أنهم نادرا ما يتغيبون عن المدرسة أثناء الدراسة.
- أنهم حسّنوا كفاءاتهم في اختبارات الوصف الذاتي، وهي علامة على تقدير أكبر للذات.
- أنهم حصلوا على أحسن النتائج في المواد المدرسية، خصوصا في الرياضيات وفي القراءة.
- كانت لهم مشاكل أقل على مستوى الانضباط.
- أنهم يقومون بأفعال تخريبية أقل في الوسط المدرسي.
- تحسنت نتائجهم في اختبار معامل الذكاء QI (نتائج K-5).
- تحسنت نتائجهم في الاختبارات الإبداعية التي تمت بين شهري شتبر وماي.
- كانوا أكثر عفوية واستعملوا أشكالا أكثر تعقيدا من التفكير.

إضافة إلى ذلك، فإن هذه النتائج كانت تراكمية، إذ أن نتائج التلاميذ الذين وضعوا تحت مسؤولية مدرس كفاء على المستوى المهني، قد تحسّسوا حسب توالي عدد السنوات التي أمضوها ضمن هذا الصنف من التعليم، عكس حالة باقي التلاميذ (Rogers، 1983: 202-203).

9.1. نموذج توضيحي لدراسة معارف الطفل الذاتية

من بين الدراسات الهامة حول بناء المعارف لدى الطفل وكيفية إدراكه للمفاهيم في ميدان خاص، نشير إلى تلك التي قامت بها فوسنيادو وزملاؤها (Vosniadou، 1996، a، b؛ Vosniadou وBrewer، 1992، 1994) والمتعلقة بتصورات الأطفال حول مفاهيم أولية في علم الفلك. فقد استنتج كل من Vosniadou وBrewer (1992: 575) من دراستهما أن أطفال المدرسة الابتدائية يلاقون صعوبات في فهم أن الأرض كروية الشكل، ويبنون مفاهيم خاطئة عديدة بخصوص شكلها، وأن اكتسابهم لهذه المفاهيم يتم وفق مراحل عمرية متدرجة، انطلاقاً من نموذج ساذج حول شكل الأرض المنبسط، ثم نموذج تركيبي بين المنبسط والمستدير، ثم أخير النموذج العلمي المستدير لشكل الأرض. وهو ما يمثل الشكل التالي:



الخطاطة (1): نموذج تطور شكل الأرض
(حسب فوسنيادو Vosniadou وبريور Brewer (1992: 549)

وانطلاقاً من مراجعة هذه الدراسة، انتقد Schoultz (2001) ⁽¹⁾ أعمال Vosniadou و Brewer (1992، 1994) في مجال اكتساب الطفل لمفاهيم شكل الأرض والجاذبية. يكمن الاختلاف الأساسي بين دراسة فوسنيادو، ودراسة شولتز في الوضعية التواصلية مع الطفل. فلحث الأطفال على التفكير بشكل مجرد، استعمل شولتز (2001) كرة أرضية كنقطة انطلاق للحوار المتفاعل، توضع أمام كل من الطفل والمجرب، كما هو موضح في الصورة أسفله.

⁽¹⁾ يمكن الرجوع إلى مقال: شولتز وآخرون (2009) المترجم من طرف: بنعيسى زغبوش وعبد النبي سفير ورشيد الورددي. ويمكن تحميل الملف من الرابط التالي: <http://www.psy-cognitive.net/vb/t1631.html>



الصورة (1): نموذج عن كيفية إجراء الاختبار وفق تصور شولتز⁽¹⁾.

تبدو النتائج التي حصل عليها شولتز مختلفة كثيرا عن النتائج المحصل عليها من قبل فوسنيادو في الدراسة السابقة. إذ يقول شولتز (٢٠٠١: ١١٣) في هذا الإطار: "بواسطة الكرة الأرضية كعنصر إحالة ملموس بالنسبة للتفاعل، نلاحظ أن كل الأطفال يمكنهم تعيين الكرة الأرضية، وأنهم يعرفون أن الأمر يتعلق بتمثيل للأرض، ويعتبرون أنه من الطبيعي أن يعيش الناس في نصف الكرة الأرضية الجنوبي دون السقوط منها". وانسجاما مع هذا التحليل، يعتقد شولتز أن إنتاج ملفوظات الأطفال في دراسته، كان بالاعتماد على "الكرة الأرضية" كعنصر مشترك موجه للانتباه. عندما كان التلاميذ السويديون يتكلمون ويتتجون ملفوظاتهم، كان لديهم مصدر يعتمدونه وهو الكرة الأرضية. هذه الأداة الملموسة، كانت وسيلة لمساعدتهم على التفكير واستحضار مداركهم. فالأطفال يتوفرون على معارف دقيقة من خلال تجارب شخصية مختلفة، وبطبيعة الحال من خلال وسائل الإعلام (شولتز، ٢٠٠١). بالنظر إلى النتائج التي توصل إليها شولتز، وبالنظر إلى ما تفيدنا به فيما يتعلق بكفاءات الطفل المعرفية والتواصلية، تتجلى الخلاصة الأساسية في أن

^(١) إن هذا النموذج من دراسة ميدانية أجريت بالمغرب، ونلاحظ في الصور الأستاذة حسية الطايقي البرنوصي التي ساعدت على إنجاز جانب من الشق الميداني من هذه الدراسة. يمكن الاطلاع على تفاصيل أوفى حول هذه الدراسة ضمن: طرواديك Troadec وزغبوش Zarhbouch وفريد Frède (٢٠٠٩). ويمكن تحميل هذه الدراسة من الرابط: <http://www.psy-cognitive.net/vb/t1498.html>

الأطفال يبدون معتادين على أشكال عالية من التفكير المتطور، حينما يكون تفكيرهم مدعوما بأدوات ثقافية مساعدة من مثل الكرة الأرضية. (شولتز، 2001).

وباتباع نفس الإجراءات المنهجية، واستعمال نفس الأدوات التجريبية التي استعملها شولتز في دراسته، أنجزت دراسة مشابهة بالمغرب (Troade و Zarhbouch و Frède، 2009)⁽¹⁾. وقد أفادت النتائج أن كفاءات الأطفال المغاربة غير جيدة بشكل واضح مقارنة مع الأطفال السويديين. وعليه، يمكن التأكيد على أنه لا يكفي تقديم الأداة الثقافية الملائمة، وهي هنا الكرة الأرضية، لكي يتمكن الأطفال من توليد تفكير صحيح حول الأرض، كما ذهب إلى ذلك شولتز. إن الوضعية التواصلية وإدراج الأداة الثقافية الملائمة، إذا كانا ضروريين، لا يبدوان كافيين لكي يعملوا على انبثاق آلي لمعرفة "صحيحة". وفي هذا الإطار انتقدت فوسنيادو (2005) تحليل شولتز (2001)، حيث أوضحت أنه لا يمكن تفسير النتائج إلا من خلال نظرية تسلم بوجود تمثيلات "داخلية" سابقة. وبناء عليه، استنتجت فوسنيادو أن تدريس المفاهيم العلمية يتطلب تفسيراً لوظيفة الأداة الثقافية المستعملة لذلك، وليس تقديمها بديلاً لها، كما يتطلب أخذ معارف الأطفال السابقة بعين الاعتبار. هذه الخلاصة تلائم كلياً تفسير النتائج المحصل عليها مع الأطفال المغاربة.

وبذلك أكدت فوسنيادو (2005) أن ما يحتاجه الأطفال، ليس فقط وجود أداة ثقافية ملائمة، بل أيضاً شرحاً لكيفية عمل هذه الأداة، بالنظر إلى معتقداتهم القبلية وافتراساتهم ومعرفتهم السابقة. إن الأطفال بحاجة إلى تفسير كيف يمكن للأرض أن تكون منبسطة وكروية في الوقت نفسه، وكيف تعمل الجاذبية. إن مثل هذه التفسيرات لا تجد معناها إلا في إطار نظرية تفترض أن الأطفال يفكرون ويعتقدون، ولهم تمثيلات داخلية. يجب إذن الاهتمام بمعارف التلاميذ القبلية وتمثيلاتهم الداخلية. فالمطلوب هو أن ينصب الاهتمام على العوامل المعرفية بهدف فهم صعوبات التلميذ في تعلم المفاهيم العلمية، وكيفية الانتقال السلس من معارف الطفل الساذجة إلى معارف علمية.

(1) يمكن تحميل هذا المقال من الرابط: <http://www.psy-cognitive.net/vb/t1498.html>

هذا النموذج من البحث السيكولوجي يوضح أهمية استثماره تربويا في العملية التعليمية، وبذلك ندرك أن الممارسة التربوية لا يمكن أن تتأسس إلا على البحث السيكولوجي.

10.1. خلاصة

عموما، يمكن الاستنتاج أن المواقف والأفكار المقترحة من لدن أصحاب نظرية النظريات هي في غاية الأهمية وقابلة للاستثمار في العديد من المجالات، أهمها مجال علم النفس التربوي. فإذا كان الطفل قادرا على تكوين نظريات متخصصة في مختلف الميادين، فإن المدرسة من شأنها أن تشكل ذلك الجسر الذي يربط نظريات الطفل الساذجة والتلقائية وما قبل علمية، بالنظريات العلمية والمدرسية والرسمية. ففي كل تعلم يجب الأخذ بعين الاعتبار المعارف السابقة لإضافة معرفة جديدة أو تعديل المتوفر منها، وهذا ما يحاول هذا التوجه الجديد تأكيده، على عكس النظريات السابقة التي ترى في النمو المعرفي اكتسابا لبنيات منطقية صورية، وعبر مراحل متتالية (علوي، 2010).

بالنظر إلى كل هذه التحولات النظرية والمنهجية التي تحققت في مجال علم النفس المعرفي، تغير مفهوم المدرسة، وأصبح يُنظر إلى التلميذ ليس كوعاء فارغ، عليه أن يملأ بالمعارف والمعلومات المدرسية، وإنما كفاعل ومساهم في عملية بناء المعارف، كما أن المدرسة أصبحت مكانا لتشخيص الكفاءات وتنميتها، وذلك من خلال استثمار القدرات والكفاءات المبكرة والذكاءات المتعددة، التي يتوفر عليها الطفل قبل مرحلة التمدرس. وعلى أساس هذه الاستنتاجات والخلاصات، تم اعتماد بيداغوجية الكفاءات التي تعترف بالقدرات المبكرة عند الطفل، وتكتفي باعتماد مناهج جديدة تعطي الأولوية للتوجيه أكثر من التلقين، وللتواصل أكثر من الإصغاء، وللتعلم الذاتي الفعال أكثر من التعلم الأفقي القائم على تراتبية المعرفة واحتكارها من قبل المدرس.

يملك الطفل إذن قدرات خاصة وكفاءات معرفية وذكاءات متعددة، وهذا ما ينبغي أن يأخذ بعين الاعتبار في التصورات التربوية والممارسات العلاجية والإرشادية.

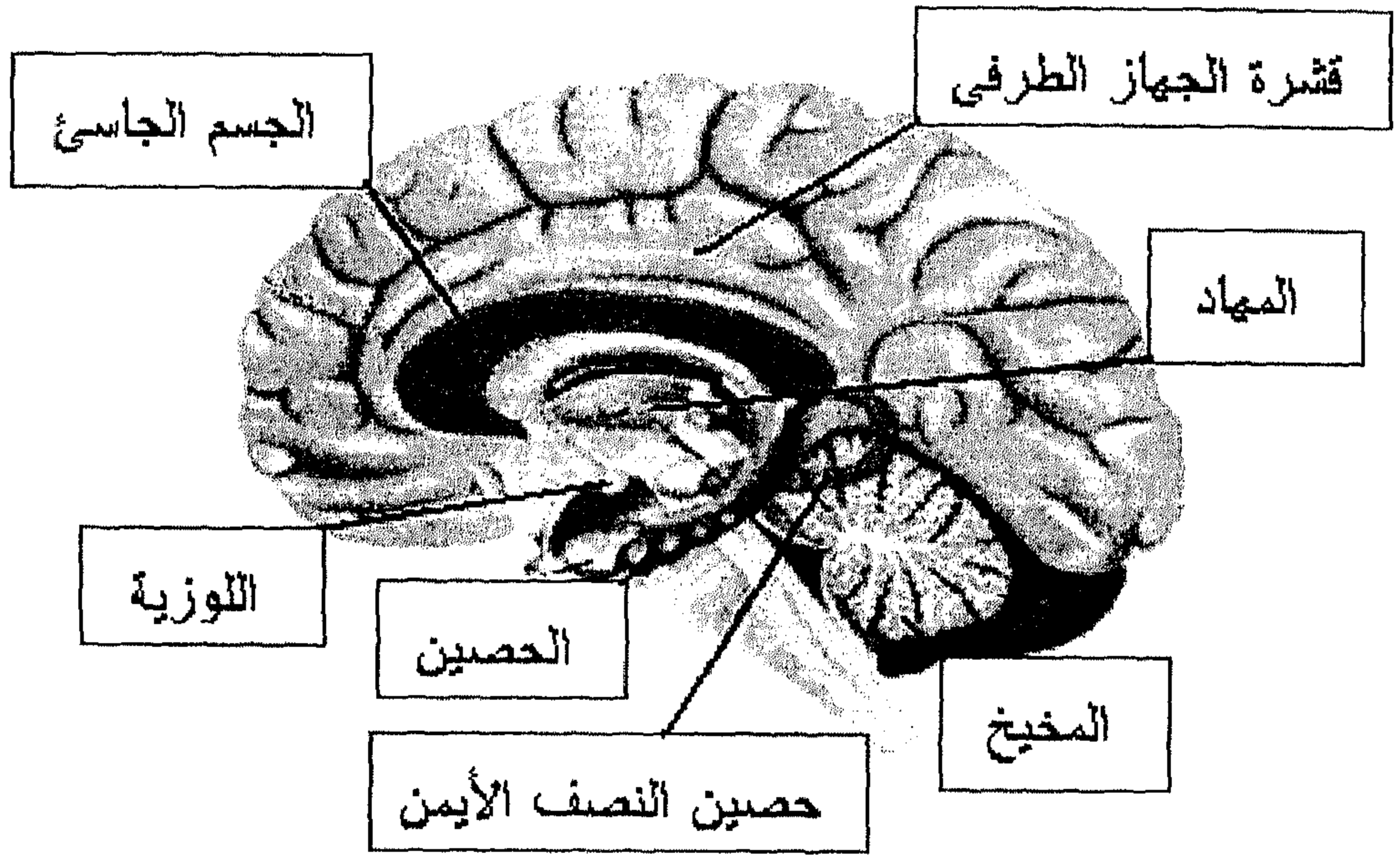
2. السيكولوجيا المعرفية والتفسير النورولوجي

لقد تطورت الأبحاث والدراسات في مجال علم الأعصاب بوثيرة سريعة في السنين الأخيرة، حيث أصبح بالإمكان الآن تفسير معظم السلوكيات والموافق والاضطرابات والأمراض النفسية من خلال العودة إلى آليات اشتغال الدماغ، لمعرفة ما يجري داخله من عمليات بالغة الدقة والتعقيد. وهذا ما ساهم في فتح آفاق رحبة أمام الباحثين والعلماء. فعن طريق تقنيات التصوير الدماغية، ثم التوصل إلى مختلف وظائف أجزائه وعناصره الأساسية. تقرر المقاربة النورولوجية، إذن، أن جميع الأنشطة التي تصدر عن الفرد (الانفعال واللغة والتواصل والإدراك والانتباه وأنشطة الذاكرة ومعالجة المعلومات والتعلم والتعاطف والإحساس بالآخر...) مرتبطة على نحو وثيق، بالأنشطة العصبية التي تحدث على مستوى بنيت الدماغ ووظائفه، أي بكييمياء الدماغ والطريقة التي بموجبها تنتقل الإشارات العصبية بين مناطقه والتفاعل فيما بينها. لذا فإن التعرف على أسباب الاضطرابات النفسية والعقلية يتطلب من الباحثين رصد العوامل البيولوجية والتغيرات الكيماوية والكهربائية التي تقع على مستوى الدماغ. وهكذا، فسلوك الفرد الاجتماعي والتواصلية والمعرفية والوجدانية، لا يمكن أن نفهمه، إلا في ضوء التفسير العصبي للدماغ. فالجانب النورولوجي لا ينفصل عن الجانب السيكولوجي، إذ يمكن اعتبارهما عنصرا متفاعلا، وتربطهما علاقة تأثير متبادلة تتم بشكل تفاعلي. فالسيكولوجيا هي التي تمنح التفسيرات الممكنة لأنشطة الدماغ التي تظهر في السلوكيات الفردية، وغير ذلك سيبقى الإنسان كائنا عضويا مثل باقي الكائنات العضوية الأخرى، ولن يتميز بتفرده ككائن سيكولوجي أيضا.

إذا كان اهتمام علماء النفس المعرفيين منصبا على الأنشطة المعرفية التي يقوم بها الإنسان: من لغة وإدراك وذاكرة وحل المشكلات... فإنه في السياق ذاته، قد سعى علماء الأعصاب إلى فهم البنية الأساسية للجهاز العصبي المسؤول عنها، الشيء الذي نتج عنه نشوء علم جديد، هو النورو-سيكولوجيا أو علم النفس العصبي، والذي يجسد العلاقة الإيجابية والمثمرة بين علم الأعصاب وعلم النفس المعرفي. فالتائج التي تمخضت عن الدراسات التجريبية لسلوكيات الفرد ووجدانه ومعرفته، لم تعد مجرد فرضيات، بل أصبحت ذات أسس

فسيولوجية وبيولوجية وعصبية. فقد تأكد في السنين الأخيرة، أن جميع الوظائف الذهنية: كالذكر والإحساس والإدراك وحل المشكلات ومعالجة اللغة والوظائف الحركية والمعرفة... ذات صلة بشبكة الاقترانات العصبية في الدماغ.

والواقع أنه بالإمكان الآن، الاقتراب من بعض مظاهر الحياة الوجدانية عند الطفل، وذلك من خلال تفسير مشاعره وانفعالاته وأشكال تفاعلاته مع الآخرين، في إطار مقاربة نورولوجية جديدة تقوم على تتبع سير اشتغال الدماغ وطبيعة نشاط كل من اللوزية Amygdale والحصين Hippocampe، في تشكيل الذاكرة الوجدانية والاستجابات الانفعالية عند الطفل والراشد.



الصورة (2): موقع اللوزية والحصين ضمن مكونات الدماغ

الملاحظ إذن أن هذا الرصيد المعرفي (المعلومات المخزنة في الذاكرة وآليات تدبيرها) هو الذي يؤثر على سلوكيات الفرد وانفعالاته وميولاته واختياراته واستعداده للتعلم. وفي هذا الإطار، يمكن الحديث عن أهمية اللوزية في الحياة الانفعالية للطفل والراشد، فهي تشغل

مساحة صغيرة من تركيبية الدماغ، وتشبه في حجمها حبة اللوز. كما أنها توجد في مكان متميز، وتحديدًا في الوسط بين النصف الأيسر والنصف الأيمن من الدماغ، ولها صلة قوية بالمعلومات البصرية الآتية من العالم الخارجي. إنها خزان للصور التي تلتقطها العين، ثم تتحول إلى منبع للمشاعر والانفعالات، وذاكرة للعواطف أو الوجدان، ويتحدد دورها في معالجة المعلومات الوجدانية واقتراح مختلف الاستراتيجيات المناسبة لها، وفرض جميع القرارات السلطوية لجعل التفكير والسلوك تابعين لها. وفي هذا الإطار، قام العديد من الباحثين بتفسير مجموعة من الاضطرابات العصبية، من مثل أنواع الفوبيا (أو الخوف المرضي) والوسواس القهري والاكتئاب... من خلال تأكيد العلاقة بين هذه الاضطرابات ودور اللوزية وقوة تأثيرها وسيطرتها وسلطتها على تفكير الفرد. إن المعلومات الصادرة عن اللوزية، هي التي تحول الإنسان إلى شخص خائف أو يخشى الأماكن المرتفعة ولا يستطيع استعمال المصعد في حالة الفوبيا، وهي كذلك التي تجعل الوسواسي يمثل للأفكار التي تعتبر جميع الأشياء ملوثة والأماكن معرضة للجراثيم، والجسد مصاب بأمراض مزمنة... الخ. كل هذه الأفكار القهرية تفرض نفسها على الفرد ولا يستطيع التغلب عليها، بالرغم من أنها تبدو له تافهة. ولكن ما يزيد من معانات الفرد هو عدم الإفصاح عنها، ومحاولته، بكل ما يملك من قوة، التخلص منها وعدم الاستسلام لها، لكن دون جدوى، بالنظر إلى إلحاحية هذه الأفكار. ولقد أثبتت مجموعة من الدراسات أن هذه المعلومات صادرة من مركز معالجة المعلومات الوجدانية والانفعالية، وتشكل، في الآن نفسه، الذاكرة الوجدانية الضمنية (غير الواعية)، المتكفلة بجمع الصور والمشاهد التي عاشها الطفل منذ مراحل نموه الأولى.

وفي هذا الباب، أثبتت مجموعة من الأبحاث أن الأطفال الذين عاشوا تجارب قاسية وصدمات نفسية، تترك لديهم هذه التجارب أثرا عميقا يتم الاحتفاظ بها في ذاكرتهم الضمنية، وبالتالي أصبح الآن بالإمكان تحديد العلاقة الموجودة بين اشتغال اللوزية وبعض الاضطرابات السلوكية للشخصية (انحراف، اضطراب المزاج...).

وإذا كانت اللوزية هي سجل المعلومات الوجدانية الضمنية، فإن الحصين يدخل في إطار الذاكرة الوجدانية والصريحة والواعية، وهو سجل الأحداث الانفعالية والعاطفية.

كما توصلت الأبحاث إلى أن الفرد يملك القدرة على نسيان الأحداث والكلمات والأسماء... وهذه الفرضية وجدت سندها العلمي من خلال دراسة مقارنة في أوساط الأطفال ضحايا الاغتصاب والاستغلال الجنسي، بين الذين تعرضوا للاغتصاب من قبل الأقارب، وبين من عاشوا نفس التجربة ولكن من قبل أشخاص غرباء. وخلصت هذه الدراسة إلى النتائج التالية (Robert-Géraudel, 2005):

- تمكن الأطفال الذين تعرضوا للاغتصاب من قبل الغرباء، من تذكر الصدمة.
- تمكن الأطفال الذين تعرضوا للاغتصاب من قبل الأقارب، من نسيان الصدمة.

ولقد حاولت هذه الدراسة تفسير هذه الاستجابات الانفعالية، بعمل اللوزية واشتغال الحصين، وأخيرا تحديد طبيعة العلاقات النورولوجية بينها. والجدير بالإشارة هنا إلى أن هذه الأبحاث قد فتحت آفاقا رحبة أمام مجالات متعددة كعلم النفس المرضي وعلم النفس التربوي، لأنه تم إضافة العامل الوجداني - الانفعالي إلى ثنائية الذاكرة والتعلم، كما تم اعتماد المقاربة النورولوجية في تشخيص الاضطرابات العصبية والذهانية على مستوى العلاج والتشخيص. فمن جهة، حاول الباحثون إيجاد العلاقة الممكنة بين الذاكرة والوجدان والتعلم، انطلاقا من أن الحالة الانفعالية للشخص قد تشكل عاملا محفزا أو عائقا أمام اكتساب المعلومات، وتحصيل المعارف أو تخزينها في الذاكرة. ومن جهة ثانية، تم تفسير العديد من الاضطرابات النفسية والعقلية بالعودة إلى وظائف وآليات اشتغال مكونات الدماغ وعناصره.

3. السيكولوجيا المعرفية والممارسة العلاجية

من الملفت للانتباه أن البراديغم المعرفي امتد تأثيره إلى معظم التخصصات المعرفية، بالإضافة إلى تخصصات فرعية أخرى، ذلك أن الزحف المعرفي لم يتوقف عند هذه الحدود، بل ظل يكتسح مساحات إضافية، ولعل أهمها مجال علم النفس العيادي أو الإكلينيكي. فبعدما كان العلاج النفسي يعتمد على تقنيات ووسائل مستمدة من المرجعية السيکوتحليلية، وما راكمته من خبرة في علاج الاضطرابات النفسية، وبعدما تم الانتقال، بعد الحرب العالمية

الثانية في الولايات المتحدة الأمريكية، إلى اعتماد العلاج السلوكي، بطريقة أثبتت جدواها، خصوصا في القدرة على التقليل من المسافة الزمنية المخصصة للعلاج، وفي تفادي العودة إلى ماضي الفرد وإلى طفولته وإلى الأزمات التي تعرض لها؛ كان من الضروري أن يتأثر علم النفس الإكلينيكي بهذا المناخ المعرفي الجديد، خصوصا وأن هذا الميدان قد استفاد بشكل كبير، من التطورات التي عرفت الأبحاث النورولوجية، والنتائج المهمة التي تم التوصل إليها في مجال التصوير الدماغية، والأبحاث التي أنجزت حول الذاكرة، مما تمكنت معه هذه الدراسات من فهم العوامل النورولوجية المسببة للعجز المعرفي وتفسيرها سيكولوجيا، خصوصا عند الأطفال مُفرطي الحركة والمصابين بالتوحد وخرف الشيخوخة والصرع...

1.3. خصوصيات الممارسة العلاجية المعرفية

إن أهداف السيكلوجيا المعرفية تمثلت في الكشف عن كيفية استقبال الفرد للمعلومات وكيفية تخزينها في ذاكرته وكيفية استعمالها للتكيف مع واقع حياته اليومية (Atkinson وآخرين، 1987)، وبذلك فالإشكالات التي تم طرحها في السيكلوجيا المعرفية منذ انطلاقتها تمثلت في طبيعة المعارف وكيفية تمثيلها وتنظيمها، مادامت المعرفية هي معالجة المعلومات حول العالم المحيط بنا وإدماجها في الأحداث الذهنية مثل التفكير والانتباه والذاكرة (Grider وآخرين، 1993: 69)، وبذلك يتحقق التعلم (سواء كان سليماً أو مشوهاً). لكن التعلم يُسجّل أيضاً في سياق تاريخي خاص بكل فرد، وينبني على أساس تجربته السالفة، وبذلك يصبح عبارة عن سيروية تسمح للفرد باستعمال تجربته السابقة، لتغيير معارفه وسلوكاته حسب الشروط الجديدة المحيطة التي يواجهها.

يكمن المشكل إذن فيما إذا كانت المعلومات المسجلة سابقا في الذاكرة مشوهة، لأنها ستوجه قراءة الفرد للواقع ليتعامل معه بشكل غير واقعي. إن الفرد لا يستطيع التفاعل مع محيطه وتغيير سلوكه إذا لم يكن بمقدوره مقارنة إدراكاته الحالية مع المعلومات التي سبق أن خزّنها في الذاكرة (أو ذكريات). ولنا في نماذج فقدان الذاكرة الدليل على عدم توافق السلوك مع الواقع.

وإذا كنا نحلل باستمرار المعلومات الواردة من الداخل (ذكريات لأحداث معيشة سابقا) أو من الخارج (مثيرات خارجية)، فإن المعرفيات تمثل نتيجة معالجة المعلومات هذه. ولكي يتحقق ذلك، يجب توفر ميكانيزمات تسمح لنا بانتقاء العناصر الدالة والمهمة في محيطنا وتقييمها وتنظيمها: إنها السيرورات المعرفية، وتتمثل في سيرورات فك رموز الواقع الخارجي (مثيرات خارجية)، ولكن أيضا في فك رموز الفرد الحميمة، أي انفعالاته، وإحساساته الفسيولوجية (مثيرات داخلية).

إن إحدى الاهتمامات المركزية للعلاج المعرفي هي الكشف عن الطرق التي يمكن أن يتجاوز بها الفرد الأساليب المعتادة في التفكير وبلورة حلول مبتكرة للمشاكل الجديدة (Grider وآخرين، 1993: 28)⁽¹⁾. وعلى هذا الأساس، ينصب اهتمام العلاج المعرفي على دراسة أساليب التفكير لتشخيص الصعوبات السيكلولوجية التي يعاني منها الأفراد وتغييرها أو تعديلها، مادام أن إدراك الفرد للعالم وتفسيره للواقع هو الذي يحدد أنماطه السلوكية. وعلى أساس هذه المنطلقات، يتلخص الأسلوب المعرفي في العلاج في أن السلوك غير السوي ناتج عن أفكار غير سوية أو عن معتقدات خاطئة تؤثر في سلوك الفرد. ومن ثم، ينبغي الاشتغال على تغيير هذه الأفكار من خلال التأثير على البعد المعرفي لدى الفرد، وعلى كيفية معالجته للمعلومات.

فإذا كان العلاج المعرفي يركز على دراسة العمليات التي تؤمن معالجة المعلومات وسيرورات اتخاذ القرار (Houdé وآخرين، 1998: 320)، فإنه يعتبر أن الوعي يتدخل في مواجهة وضعية معينة للقيام بقراءة جد ذاتية للمحيط، من خلال تركيز الانتباه على بعض المعطيات ومنحها دلالات خاصة، وتغاضيه عن أخرى، الخ. إن مفهوم الانتباه يعين مجموعة من النشاطات المعرفية التي تمارس على تمثيلات ذهنية إما بالتضخيم أو بالتحسين وإما بالتخفيف أو بالكف. فللانتباه وظيفة انتقاء المثيرات أو السيرورات المعرفية أو هما معا، من خلال التنشيط والكف. إن سيرورات الانتباه سواء كانت آلية أو خاضعة للمراقبة من طرف

(1) رأينا ذلك سابقا عندما تطرقنا إلى كيفية تغيير المفاهيم والتمثيلات الخاطئة عن شكل الأرض المنبسط، إلى مفاهيم علمية حول شكل الأرض الكروي. إن نفس المنهج المعرفي يستعمل في العلاج وفي التربية.

الفرد، تعدل النشاط الذهني، وبالنتيجة، تعدل سلوكيات الفرد وأفعاله (Troadek و Martinot، 2003: 82). وبناء عليه، فإن مصطلح "معرفية" *une cognition* في العلاج المعرفي، يمثل كل فكرة أو صورة تقفز إلى وعي الفرد بشكل عفوي، وآلي لمواجهة مختلف الأحداث في الحياة اليومية.

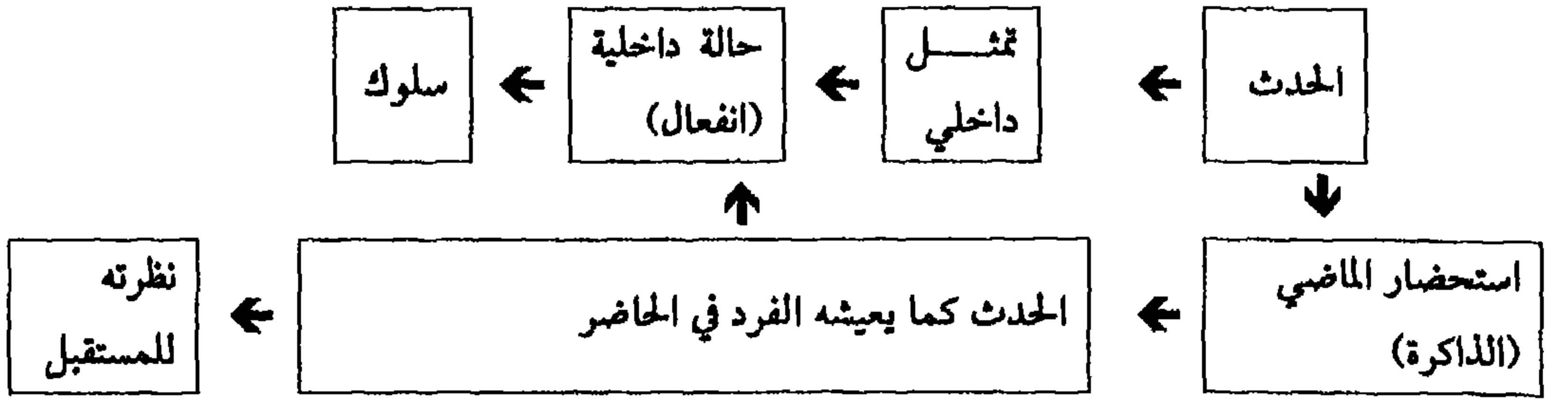
كما يعتبر العلاج المعرفي امتدادا للعلاجات السلوكية الذي يتقاسم معها أهم المبادئ: عمل متمركز حول الأعراض، واستعمال مناهج الوصفات، والإحالة على الإشرافات والتعلّيمات الاجتماعية. لكنه يتميز عنها من خلال المسافة التي يتخذها في مقابل المسلمات السلوكية واهتمام خاص بالمعتقدات، وما يؤثّر عليها من رغبات تحملها المعرفيات (Houdé وآخرين. 1998: 320).

إلا أن العلاج المعرفي لا يقتصر فقط على سيرورات المعالجة على المستوى الذهني، بل إنه ينظر إلى الإنسان في شموليته. إنها نظرة ثلاثية الأبعاد تجمع بين ما هو معرفي وما هو وجداني وما هو سلوكي، وأن هذه الأبعاد الثلاثة في تفاعل مستمر بينها، ويؤثر بعضها باستمرار على البعض الآخر⁽¹⁾. وبناء عليه، فإن البعد الانفعالي في التصور المعرفي، لا بد أن يرتبط بالبعد المعرفي، بمعنى أن يكون الفرد تقييما معينا للوضعية التي يعيشها، بعد إخضاعها للمعالجة المعرفية، ويتمظهر هذان المكونان في سلوكيات الفرد سواء كانت لفظية أو حركية. إن الإحساسات هي البوصلة التي توجهنا إلى ما معرفة يدور في ذهننا من أفكار ومعرفيات والوعي بها. فعندما نشعر بالحزن، يمكن أن نتعرف على الأفكار المرتبطة به، وهي أفكار حزينة تتعلق بخبرات أو تجارب أو ذكريات حزينة مر بها الفرد سابقا، والعكس صحيح بالنسبة للشعور بالفرح. ولا يمكن بتاتا الجمع بين إحساسات حزينة وأفكار إيجابية أو العكس.

(1) راجع خطأ هذا التفاعل في علوي وزغبوش (2009).

2.3. منطلقات العلاج المعرفي⁽¹⁾

يرتكز العلاج النفسي المعرفي على مبدأ أساسي مفاده أن سبب هموم الفرد وقلقه، والكثير من معاناته هو طريقة نظرتة للأشياء والأحداث. فالسلوك غير السوي يتبع إما عن أفكار سلبية عن الذات أو عن الواقع أو عن المستقبل. ويمكن أن نجسّد تأثير الحدث على الفرد وقراءته له قراءة ذاتية، بناء على معلوماته السابقة أو على نظرتة إلى المستقبل في الخطاطة التالية:



الخطاطة (2): علاقة الفرد الحالية بماضيه وبمستقبله وفق حدث معين في حاضره

إن الحدث كما يعيشه الفرد في الحاضر، يكون عبارة عن تمثيل داخلي يتبلور بناء على تجارب الفرد الماضية من جهة ؛ ومن جهة أخرى، يوجه نظرة الفرد للمستقبل بشكل من الأشكال. يؤثر هذا التمثيل على الحالة الوجدانية للفرد، ويتمظهر في سلوك خارجي. وفي حالة ما إذا كان التمثيل الداخلي مبنيًا على أفكار مشوهة، فإن سلوك الفرد يكون غير متوافق مع الحدث.

إن هذه الأفكار عبارة عن معتقدات مشوهة تؤثر سلبًا على سلوك الفرد. إنها أفكار لاعقلانية يعرفها Ellis (1977) بأنها مجموعة من الأفكار الخاطئة وغير المنطقية التي تتميز بعدم موضوعيتها والمبنية على توقعات وتعميمات خاطئة، وعلى مزيج من الظن والتنبؤ والمبالغة والتهويل بدرجة لا تتفق والإمكانات الفعلية للفرد.

(1) اعتمدنا في صياغة بعض مضامين هذه النقطة، وخصوصًا فيما يتعلق بتقنيات العلاج المعرفي، على: André (1998).

لكن المشكل هو أن الشخص الذي يعتقد في إحدى الأفكار اللاعقلانية، من الراجح جدا أنه يعتقد في أفكار لاعقلانية أخرى، وهو ما يجعل هذا التفكير اللاعقلاني ذا طبيعة مركبة (Ellis، 1962). وانطلاقاً من هذه المسلمة الأساسية، فإن العلاج المعرفي تبلور حول ثلاثة أسس:

- مصدر الصعوبات النفسية للفرد هو أسلوبه في التفكير وإدراكه للأحداث.
 - إمكانية تعلم كيفية تغيير هذا الأسلوب من التفكير.
 - التأثيرات الإيجابية لتغيير الأفكار على الانفعالات والسلوكيات المرتبطة بها.
- وبذلك يضع العلاج المعرفي نصب عينيه الحوار الداخلي الذي يوجهه الفرد لنفسه. فالعلاج المعرفي يتدخل حول هذا الحوار الداخلي، أي الأفكار الإيجابية في مقابل الأفكار السلبية باعتبارها مسألة نسب تطبع شخصية الفرد⁽¹⁾.

3.3. الهدف من العلاج المعرفي

- يرتكز العلاج المعرفي، مثله مثل باقي العلاجات النفسية، على التحوار والتخاطب، لتحقيق الغايات التالية:
- التغيير المعرفي: ومفاده حمل الأفراد على مقارنة مختلفة للأشياء، من خلال الكثير من الهدوء والوضوح، واتخاذ مسافة معينة تجاه الحدث.
 - تغيير نظرة الفرد إلى العالم وتمثله حوله، سيسمحان له بالوصول إلى التحكم أكثر في ذاتيته وأفكاره الآلية.
 - تعلم كيفية قبول العالم كما هو، وليس كما يجب أن يكون، وأن يتخلى الفرد عن النظرة المثالية المرصية للذات والواقع والمستقبل.
 - تعلم كيف يقدم الفرد نفسه للآخر كما هو وليس كما يريد أن يكون، وتقبل الآخر كما هو وليس كما يريده أن يكون.
 - تعليم الفرد كيف يضع عقله وذكاءه في وجه هفوات انفعالاته وذاتيته الناتجة عن أفكاره المشوهة وأسلوب تفكيره غير المتلائم مع الواقع.

(1) راجع علوي وزغبوش (2009) لأخذ نظرة عن الحوار الداخلي وكيفية تظهريه في سلوكيات الفرد.

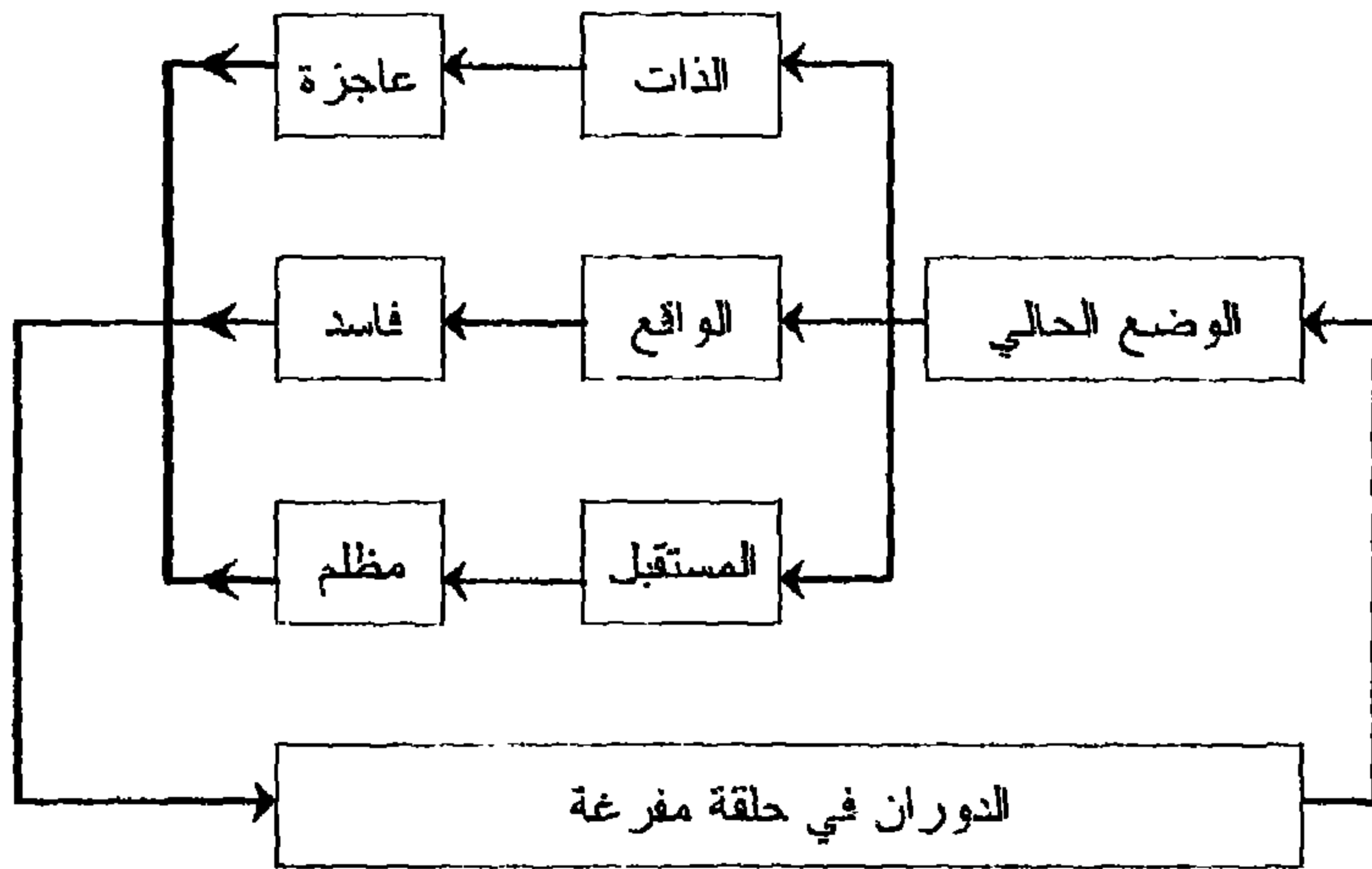
وعند القبول بهذه المنطلقات، تصبح كل التغييرات اللاحقة ممكنة.

نستخلص إذن أن العلاج المعرفي يرمي إلى رصد الأفكار غير العقلانية التي تعطي أهمية غير متناسبة لصعوبات حياتية قليلة الأهمية، وبذلك ترتفع مخاطر الفشل التي تعاش وكأنها كارثة (Paulhan و Bourgois، 1995). وعليه، تؤثر بعض المعتقدات غير العقلانية بشكل سلبي على مجمل نظرة الأفراد إلى أنفسهم وإلى علاقاتهم مع الآخرين وإلى مستقبلهم⁽¹⁾. ولذلك، يعمل العلاج المعرفي على تغيير المعتقدات اللاعقلانية أو تعديلها، حتى يستطيع الفرد أن يحقق أكبر قسط من القبول الذاتي ويطور الوظيفة الينفردية (Grider وآخرين، 1993: 28). وعليه، يهدف العلاج المعرفي إلى تهييء الفرد لتبني أسلوب العلاج المعرفي في حياته اليومية عبر مواظبته على المساءلة الذاتية. كما يهدف إلى تدريب الفرد على تبني أسلوب تفكير يتأسس على مراجعة المواقف والقناعات ومساءلتها، ووضع حدود معقولة بين انتظارات الفرد الواقعية وانتظاراته المثالية.

انطلاقاً مما سلف، يمكن القول إن تقنية العلاج المعرفي تقوم على إستراتيجية تغيير المعتقدات الخاطئة. فعند بيك Beck مثلاً، تسيطر على المكتتب أفكار آلية وسلبية يقبل بها ويعتقد بوجودها. وهذه السيورة غير الملائمة في التفكير، قد تؤدي به إلى نظرة قائمة وسلبية إلى ذاته وإلى العالم الخارجي والمستقبل. وهذا ما يسميه بيك Beck (2000) بالثالوث المعرفي. فالثالوث المعرفي للمكتتب حسب بيك (2000: 99) يتجلى في "تصور سلبي للذات، وتفسير سلبي لخبرات الحياة، ونظرة عدمية للمستقبل".

وانطلاقاً من الثالوث المعرفي لبيك، يمكن توضيح كيف أن الفرد يظل حبيس أفكاره المشوهة المبينة على نظراته لذاته ولواقعه ولستقبله، انطلاقاً من الخطأ التالية:

(1) راجع مثلاً العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والمستوى الدراسي وتقدير الذات ضمن: لما ماجد القيسي (2010).



الخطاطة (3): تأثير أفكار الفرد على نظراته للواقع

وبذلك لا يتوقع الفرد لسلوكاته مساراً إيجابياً، فهو يظل حبيس هذا الثالوث المعرفي الذي يجعله يدور في حلقة مفرغة: إن الذات تجد لعجزها ذريعة في الواقع الفاسد، وبالتالي فلا أمل في المستقبل، وإذا كان المستقبل مظلماً والواقع فاسداً، فلا فائدة من أي فعل في الواقع، وهكذا دواليك. إنه أسلوب مشوه في التفكير والاستنتاج، مبني أصلاً على أفكار مشوهة وغير عقلانية.

وبناء على هذا الأساس، تقوم الإستراتيجية العلاجية على أساس تغيير الأفكار غير العقلانية وإعادة برمجة الدماغ بأفكار إيجابية وواقعية أكثر، من خلال التدريب الذاتي على تصحيح الأفكار والمعتقدات المشوهة، عبر تقنيات التدخل العلاجي من توجيه ودعم وإرشاد وتوعية وإعادة تأهيل وعلاج عن بعد، وكذلك من خلال إشراك أفراد الأسرة في العملية العلاجية.

وعلى أساس ما سلف، ينصب اهتمام العلاج المعرفي، باعتباره أحد امتدادات السيكولوجيا المعرفية، على دراسة أساليب التفكير، بهدف تشخيص الصعوبات السيكولوجية التي يعاني منها الأفراد وتغييرها، مادام أن إدراك الفرد للعالم وتفسيره للواقع، هو الذي يحدد أنماطه السلوكية. إن إحدى الاهتمامات المركزية للسيكولوجيا المعرفية

وللعلاج المعرفي إذن، هي الكشف عن الطرق التي يمكن أن يتجاوز بها الفرد الأساليب المعتادة في التفكير⁽¹⁾ وبلورة حلول مبتكرة للمشاكل الجديدة (Grider وآخرين، 1993: 28). إن الذهن، من وجهة نظر السيكلوجيا المعرفية، ليس مجرد وعاء فارغ أو سيلي أثناء مواجهة المثيرات الخارجية، مادام الذهن يستقبل المعلومات ويعالجها ويحولها إلى أشكال ونماذج جديدة (بحير، 1996)، بل إن الوعي يتدخل في مواجهة وضعية معينة للقيام بقراءة ذاتية للمحيط والمثيرات الخارجية، عن طريق انتقائه لبعض المعطيات ومنحها دلالات خاصة، وتغاضيه عن أخرى، والاهتمام الزائد ببعض التفاصيل وتعميمها على الوضعية ككل. لكن هذا الانتقاء قد يشوبه نوع من التشويه بسبب عدم تأطيره في سياقه الملائم، كما أن منح دلالة خاصة لبعض المعطيات قد يشوبها تهويل لا يتلاءم مع طبيعتها. إنه الأمر الذي يؤدي إلى إدراك مشوه للواقع ويكون سببا في الكثير من المشاكل والعوائق النفسية والتوافقية.

وعلى أساس هذه المنطلقات، تطور الأسلوب المعرفي باعتباره وسيلة للعلاج السيكلوجي، الذي يعتبر أن السلوك غير السوي ناتج عن أفكار غير سوية أو عن معتقدات مشوهة. فمنطلق العلاج المعرفي هو أن المشاكل النفسية ناتجة عن المعتقدات الخاطئة والأفكار السلبية عن الذات والعالم والمستقبل، وناتجة عن المعتقدات والأفكار الخاطئة في إدراك الأفراد لمشاكلهم (Bourgois و Paulhan، 1995: 110). وبذلك، يركز العلاج المعرفي على دراسة العمليات التي تؤمن معالجة المعلومات وسيرورات اتخاذ القرار (Houdé وآخرين، 1998: 320). فالفكرة الجوهرية لهذا الاتجاه تنبني على أساس أن الصعوبات النفسية ناجمة عن فهم خاطئ، يحمله الفرد عن ذاته وعن علاقاته بمكونات المجتمع (بحير، 1996: 97-98) وعن نظراته للمستقبل، نتيجة لإشراطات سلبية تعلمها الفرد سابقا. وبناء على ذلك، فالعلاج المعرفي يهتم بشكل خاص بالمعتقدات، وما يؤثها من رغبات تحملها المعرفيات (Houdé وآخرين، 1998: 320). ويبقى الاشتغال على تغيير الأفكار المشوهة وأسلوب التفكير غير العقلاني هو السبيل للتأثير على البعد المعرفي للأفراد.

(1) راجع تجربة علبة أعواد الثقاب والشمعة والدبابيس (Duncker، 1945)، في زغبوش (2008)، ويمكن تحميل المقال الأخير من الرابط: <http://www.psy-cognitive.net/vb/t392.html>

وعليه، يمكن إجمال الهدف من العلاج المعرفي، في جعل الفرد يتعلم كيف يفكر بشكل عقلائي أثناء حل المشكلات وتدبير الانفعالات الذاتية، مقرونة بنوع من الهدوء والوضوح، واتخاذ مسافة معينة تجاه الحدث؛ وتغيير نظرتة إلى الآخرين والعالم والمستقبل؛ وتعلم كيفية قبول نفسه كما هو وليس كما يريده الآخرون؛ وتعلم كيف يقدم الفرد نفسه للآخر كما هو، وليس كما يريد أن يراه الآخر، وتعلم أن يبني مستقبله بنفسه، لأن المستقبل يبنى وليس معطى في الواقع يمارس ضغطه على الفرد ويوجهه إليه بالرغم عنه.

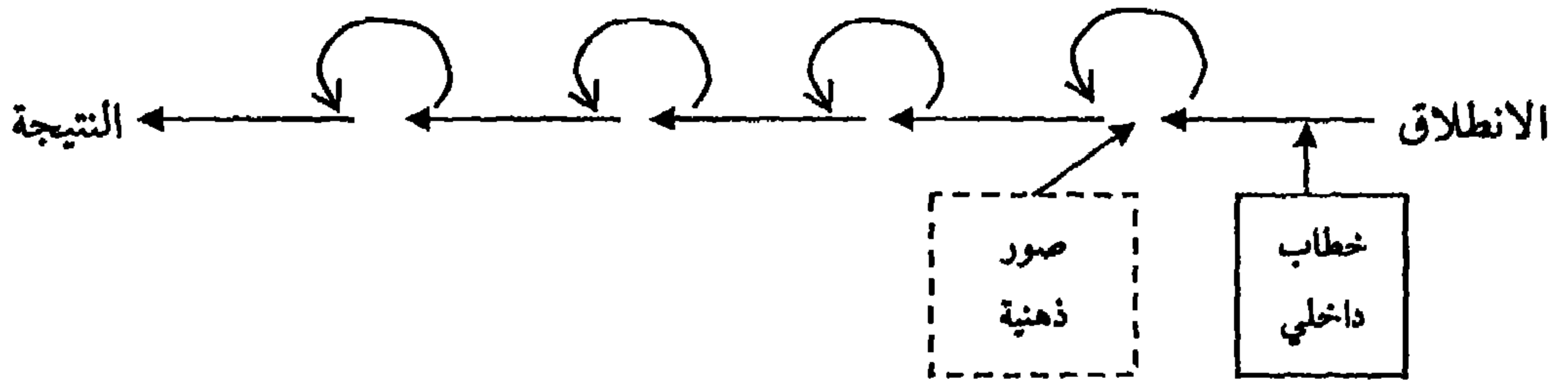
لقد أثبت العلاج المعرفي أهميته في علاج الكثير من الاضطرابات النفسية منها: أنواع الفوبيا والوسواس القهري، مادام الأمر يتعلق بأفكار وسواسية تسيطر على الإنسان وتفرض سلطتها وقوتها عليه، ليصبح أسير هذه الأفكار وغير قادر على التخلص منها. ولم يقتصر العلاج المعرفي على علاج الاضطرابات النفسية فقط، وإنما أثبت هذا النوع من العلاج أهميته ونجاعته في علاج بعض الحالات الذهانية (الاضطرابات العقلية)، اعتمادا على منهجية علمية تركز على التجريب والمقارنة. ويتضح ذلك أكثر من خلال إجراء مقارنة بين فئة استفادت من العلاج المعرفي وفئة لم تستفد منه. في علاج أعراض الفصام مثلا، المتمثلة في الهذيان والهلاوس السمعية والبصرية، والحديث غير المنظم والتبلد الانفعالي، بالإضافة إلى اضطرابات التفكير واضطرابات الإرادة والوجدان، تم اعتماد برامج علاجية سلوكية ومعرفية، باعتماد التدريب على المهارات الاجتماعية وعلى أسلوب التخفيض من الهلاوس السمعية أو البصرية، ولفت انتباه الفصامي إلى المثيرات الخارجية الإيجابية وتعليمه مقاومة الهلاوس والتغلب عليها، أي محاولة تحدي الأصوات والصور التي تسيطر على تفكيره، إضافة إلى العلاج البيئي والتدريب على مجموعة من المهارات الاجتماعية، وكذا العلاج عن بعد والحوار مع أفراد الأسرة والتدريب على السلوك الاجتماعي، وتنمية مهارة الحوار وتبادل الأدوار، وإقامة جلسات الاستماع الجماعي (راجع: علوي وزغبوش، 2009).

4.3. سيروية اشتغال التفكير

إن فهم وضعية المسترشد أو المفحوص يتطلب الوعي بطريقة اشتغال التفكير عامة. فإذا كان التفكير سيروية لا تتوقف، فإن الفرد يصل دائما إلى نتيجة معينة تكون خلاصة لعلاقات مجموعة من الأفكار. إلا أن خطوات الوصول إلى النتيجة وطبيعة العلاقات بين الأفكار تبقى في غالب الأحيان، غير واضحة وغير مبررة، ولا تعبّر عن علاقات منطقية واضحة في تسلسل الأفكار بين المنطلقات والنتائج. فانطلاقا من الخطاطة (4)، نلاحظ أن التفكير يشتغل عبر قفزات (السهم المعقوف) وليس بشكل خطي (السهم المنبسط)، كما هو الشأن أثناء الكلام أو الكتابة، حيث إن العلاقات بين السابق واللاحق، غالبا ما تكون مرتبطة بعلاقات منطقية وواضحة، وعلاقات بناء اللاحق على السابق في كل خطاب أو نص سليم دلاليا وتركيبيا. وعلى العكس من ذلك، يأتي التفكير الصامت على شكل صور ذهنية غالبا ما لا تكون العلاقات بينها واضحة (كما هو الأمر في الأحلام والتخيلات مثلا). توجد اليوم حججا تثبت وجود التفكير في غياب اللغة (نماذج المصابين بالحبسة المؤقتة مثلا)، على اعتبار اللغة هي فقط ترجمة (غالبا غير دقيقة) للأفكار والتمثيلات الذهنية (Weinberg، 2008a: 29). إن تجربة الكلمة على طرف اللسان خير دليل على ذلك. فالفكرة موجودة ولكن يعوزها التعبير اللفظي. فالتجربة العادية تؤكد أننا في بعض الأحيان نبحث عن الكلمة الملائمة للفكرة دون أن نتمكن من إنجازها فعليا، وبالتالي نعجز عن التعبير اللغوي الملائم عنها، لذلك نعلم إلى إعادة صياغة الفكرة بألفاظ أخرى. وعندما نشعر بأننا لم نعبر جيدا عن الفكرة، نلتجئ إلى جمل استفهامية من قبيل: 'هل فهمت قصدي؟'.

وبناء على ذلك، فإن جزءا كبيرا من حياتنا الذهنية التي نسميها 'فكرا' تمر عبر صور ذهنية وليس عبر كلمات (التفكير في اللباس، تزيين البيت أو تصميمه، الطريق إلى مكان ما...). كما أن ذكريات الماضي تعود على شكل مشاهد بصرية وصور وليس من خلال تراكييب لغوية. فعند حضور ذكرى معينة فإنها تكون مقرونة بسلسلة من الصور والانفعالات. ولا تأتي الكلمات إلا في آخر سيروية التفكير لتبليغ هذه الحياة الذهنية للآخر

(Weinberg، 2008a). وعليه، يعتبر Weinberg أن العديد من الدراسات
السيكولوجية تدعم فرضية التفكير بواسطة الصور. وقد أظهر Kosslyn أن العديد من
تجارب التفكير السائدة تركز على صور ذهنية، وتتكون من مشاهد بصرية.
إن الأفكار الأكثر تجريداً، حسب Weinberg (2008a)، ليست لصيقة باللغة.
وتؤكد ذلك شهادات العديد من الرياضيين والفيزيائيين حول التصور الذهني. فأينشتاين
نفسه قال إنه كان يفكر بمساعدة الصور الذهنية، واكتشافاته كانت تركز على تجارب من
التفكير البصري، حيث نجده يقول: إن الكلمات أو اللغة، المكتوبة أو المنطوقة، لا تبدو أنها
تلعب أي دور في آليات تفكيري (...). إن عناصر التفكير هي، في حالي، من صنف بصري.
ويضيف أن الكلمات الاتفاقية المخصصة لبسط تفكيره، تأتي بعد ذلك بعناء⁽¹⁾.
وبناء عليه، يمكن تجسيد سيرورة التفكير التي توظف صوراً ذهنية، يتخللها أحياناً
توظيف اللغة في الخطاب الداخلي، في الخطاطة التالية:



الخطاطة (4): سيرورة اشتغال التفكير

من الواضح أن القفزات في الخطاطة السالفة (أو الصور الذهنية)، هي التي تطرح
المشكلة، لأنها غالباً ما تؤدي بالفرد إلى الاقتناع بتعميمات غامضة ويقينية وغير مبررة،
والتوصل إلى استنتاجات غير منطقية وغير مرتبطة منطقياً (أي لا ينسب السابق منها على
اللاحق منطقياً)، والتي تكون غالباً السبب في ظهور أفكار غير عقلانية تثير معها مشاعر
متناقضة تنتج عنها سلوكيات غير متوافقة مع الواقع. وعليه، يركز العلاج المعرفي على هذه

(1) نقلاً عن: Weinberg (2008a).

القفزات ويقف عندها ويشغل عليها، بغية ربط الأفكار السابقة باللاحقة، والوصول إلى تحديد العلاقات المنطقية بوضوح من قبل المسترشد أو المفحوص، والتي تكون في الغالب هي مفتاح إعادة تنظيم أفكاره بشكل منطقي والوعي بها بشكل واضح وواقعي، ومن ثم الخروج بها من نفق التعميمات والتشوهات التي تعيق التفكير الواضح والسليم أثناء معالجة أحداث الواقع. وإنه الأمر الذي يتحقق من خلال إعادة صياغة كلام المسترشد أو المفحوص وطرح أسئلة محددة عليه، كما سنرى ذلك لاحقاً، أي تحويل تلك الصور الذهنية المبهمة إلى كلام واضح بمساعدة اللغة، وهو ما يسميه إليس Ellis بالتفكير بالسرعة البطيئة.

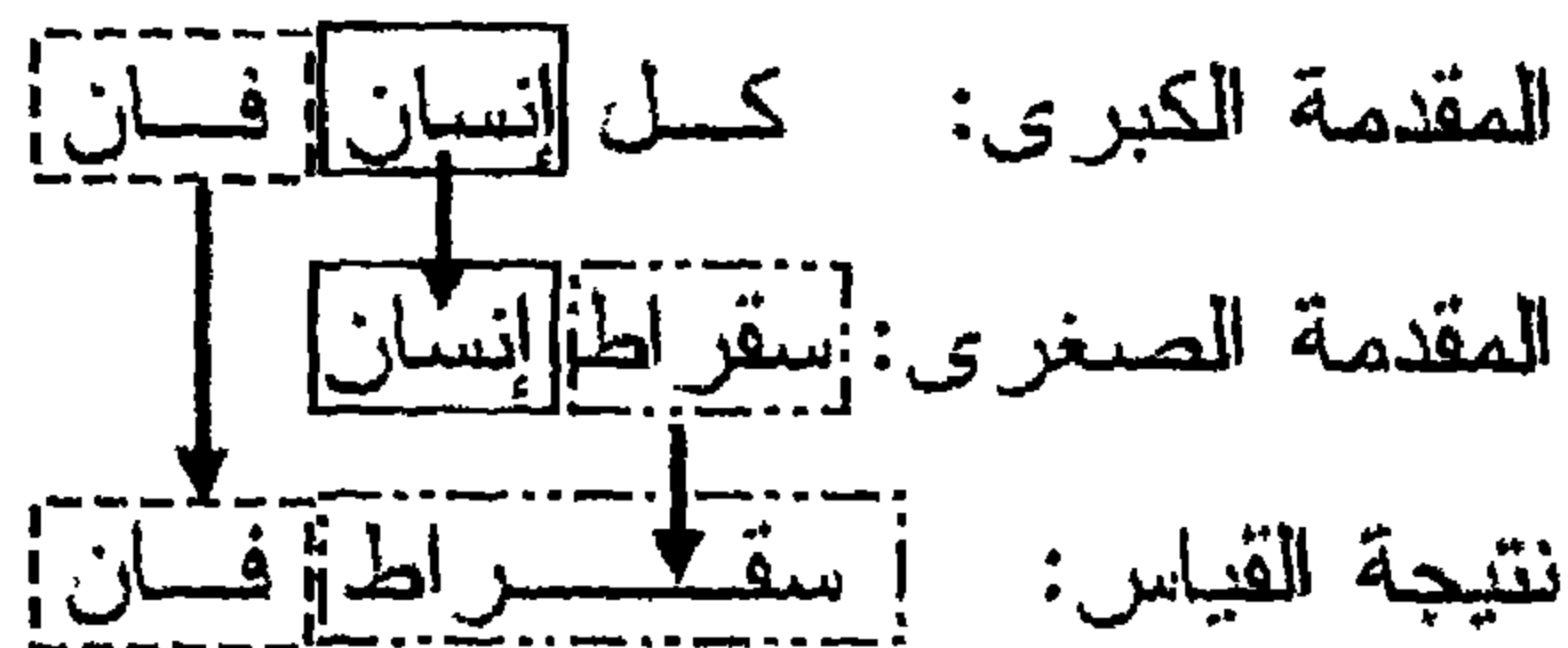
يعبر بيك (2000) عن هذا الفراغ الموجود في تسلسل الأفكار بشكل منطقي "بالفجوة بين المثير والاستجابة"، ويجسدها من خلال متوالية ABC: A: المنبه المنشط، C: استجابة شرطية غير ملائمة، B: فراغ في ذهن المريض. إن الفراغ B هو الذي يجب على المعالج أن يملأه لمد الجسور المنطقية والواضحة بين A و B. ويتم خلق الجسر أو سد الفراغ من خلال استعادة الأحداث بالسرعة البطيئة كما وقعت في حينها، وتذكر الأفكار التي وقعت أثناء الفجوة. أي أن يشعر المريض بأنه في أوضاع كارثية، وتحويل هذه الإحساسات إلى لغة، وتحويلها إلى الوعي وإخضاعها للمنطق السليم.

5.3. التفكير من خلال القياس المنطقي

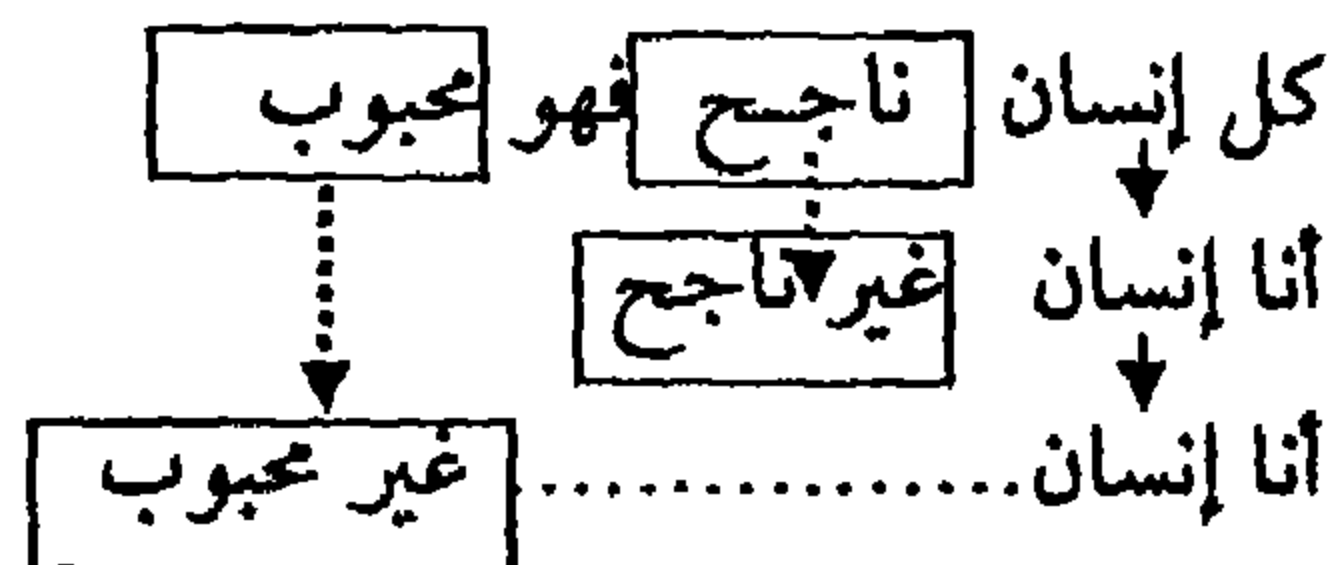
إن سرعة بزوغ الأفكار الآلية وسيطرتها على الوعي تأتي من كون التفكير الآلي أو اللاتكيفي يكون على شكل صور سريعة المرور بالذهن ولا تخضع للغة، وتحتل مجال الوعي كله. وعليه، فإن سيروية التفكير السالفة الذكر تتحكم فيها أفكار آلية، عبارة عن قواعد عامة تشرط سلوك الفرد، وتحدد طريقة استجابته للمواقف الخارجية، وفق سلوك ظاهر أو تفسيرات وتوقعات ذاتية. وهي تشبه "الدليل" حسب تعبير بيك (2000: 55) الذي يسترشد به الفرد في أفعاله ويُقيّم به نفسه أولاً، ثم الآخرين أيضاً، ويتبين من خلاله الصواب والخطأ في تصرفاته وتصرفات الآخرين، ويوجه به فهمه للمواقف الحياتية المختلفة.

كما يعتبر بيك (2000: 259) أن الأفراد يستخدمون قواعد معينة (صياغات، معادلات، مقدمات) في تنظيم حياتهم الخاصة، ومحاولة تعديل سلوك الآخرين، وتفسير الأمور وتقييمها وفقها. حين تكون هذه القواعد مصاغة في حدود مطلقة أو تكون غير واقعية أو مستعملة بطريقة غير ملائمة أو غير مرنة، فكثيرا ما تؤدي إلى سوء التوافق، وكثيرا ما تفضي إلى لون من ألوان الاضطراب. وعندما تؤدي القواعد إلى صعوبات ومشكلات، فهي غير تكيفية بحكم التحريف الذي يصيبها.

إن هذه القواعد تقترب كثيرا من تلك التي يشتغل بها علماء المنطق، إذ يتكون هذا القياس من مقدمة كبرى ومقدمة صغرى ونتيجة، من مثل:



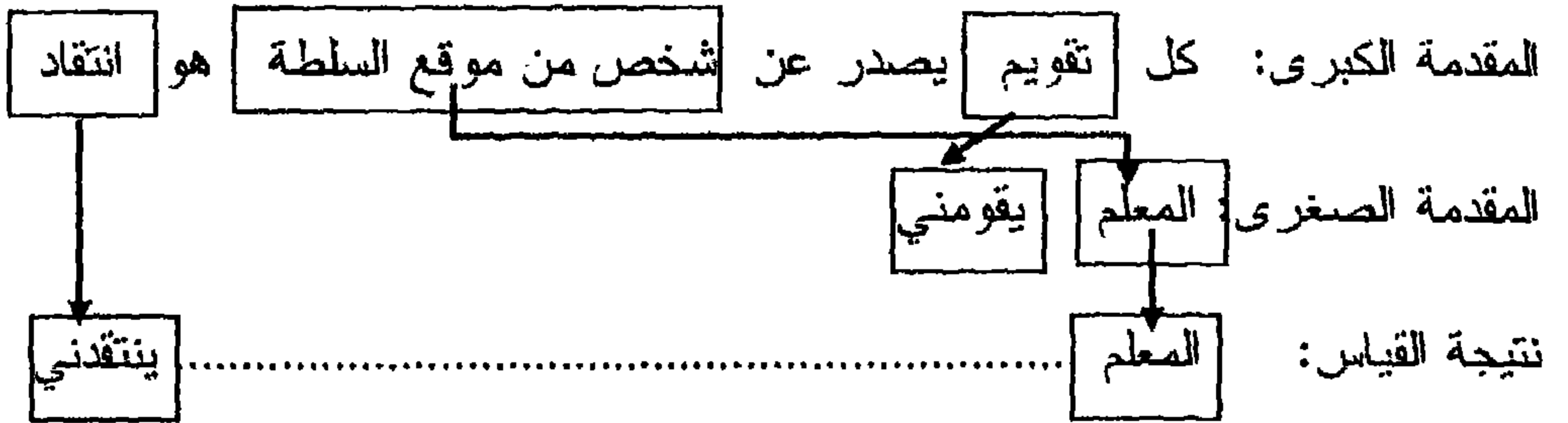
إذا تأملنا هذا القياس، سنجد أنه يبنى على مقدمة كبرى منطقية، ومقدمة صغرى منطقية مبنية على المقدمة الكبرى، ونتيجة مستخلصة منهما تعتبر لقاء بين الفكرة العامة التي طرحت في المقدمة الكبرى والفكرة الخاصة التي طرحت في المقدمة الصغرى. لكن هذه القياسات المنطقية في سيرورات تفكير الإنسان العادية، قد تتخللها أحيانا بعض التحريفات الذاتية، من مثل القياس التالي:



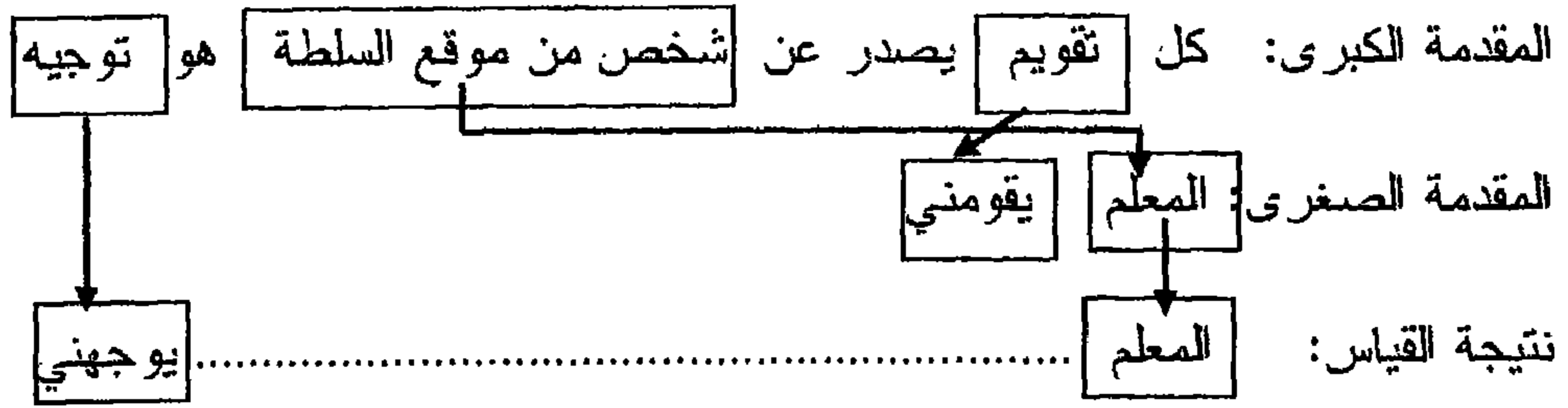
إنها نموذج لكيفية بناء النتائج على أفكار غير عقلانية كما حددها إليس Ellis، واستنتاج أفكار غير عقلانية منها أيضا. ففي المثال السالف، وبالرغم من أن البناء المنطقي

سليم على المستوى الصوري، إلا أننا نلاحظ كيف أن الفرد انطلق من فكرة لا أساس منطقي لها (أي كل إنسان ناجح محبوب)، وكيف حوّل أحد عناصر هذه المقدمة إلى صيغة النفي ليطوعها وفق أفكاره غير العقلانية، وكيف استنتج نتيجة بالنفي أيضا (السهم المتقطعة) من المقدمات السالفة. وعليه، نلاحظ كيف يحرف الفرد الأفكار ويطوعها لتلائم أفكاره المشوّهة وأسلوبه غير العقلاني في التفكير والاستنتاج. إن المنطلق في هذا المثال فاسد حسب تعبير المنطقة، وتتأسس عليه بالتالي نتائج فاسدة، مادام أن منطلق القياس هو قاعدة ذاتية وليس قاعدة منطقية.

ونوضح ذلك من خلال نموذج قدمه بيك Beck (2000: 58) لطالبتين اختلف رد فعلهما تجاه ملاحظة الأستاذ لهما، لكونهما كانتا تتحدثان أثناء الدرس، والتي يمكن أن نصوغها وفق القاعدة المنطقية التالية:



بطبيعة الحال، إذا كانت نتيجة القياس متشابهة، فإن رد الفعل لكل منهما يختلف حسب تأويل هذه النتيجة. وما يجب التأكيد عليه، هو أن المقدمة الكبرى والمقدمة الصغرى قد لا تكونان واعيتين بالضرورة، إلا أن نتيجة القياس تكون واعية وهي التي توجه سلوك الفرد، وهي في المثال السابق: "المعلم ينتقدني". وبذلك نلاحظ أن منطلق القياس السابق غير عقلاني، ونجده ينطلق من تقييم شخصي للوضعية، ويبنى عليه الفرد نتائجه اللاحقة التي تكون بدورها مشوّهة. ولنفترض أننا غيرنا كلمة واحدة في هذا القياس، فإننا سنلاحظ أن النتائج المترتبة عنه ستكون مختلفة جذريا:



وعليه، فإن رد الفعل في القياس الأول سيكون مختلفاً عنه في القياس الثاني. في الأول سيعتبر سلوك المعلم سلباً تجاه الذات، وفي الثاني سيعتبر إيجابياً تجاه الذات. وبذلك نلاحظ أهمية الخطاب الذي يوجهه الفرد لنفسه، وكيف أن كلمة واحدة قد تذهب بالتفكير في اتجاه سلبي أو في اتجاه إيجابي. نستخلص إذن أنه عندما يكون المنطلق إيجابياً تكون النتيجة إيجابية، والعكس صحيح في هذه القياسات الذاتية.

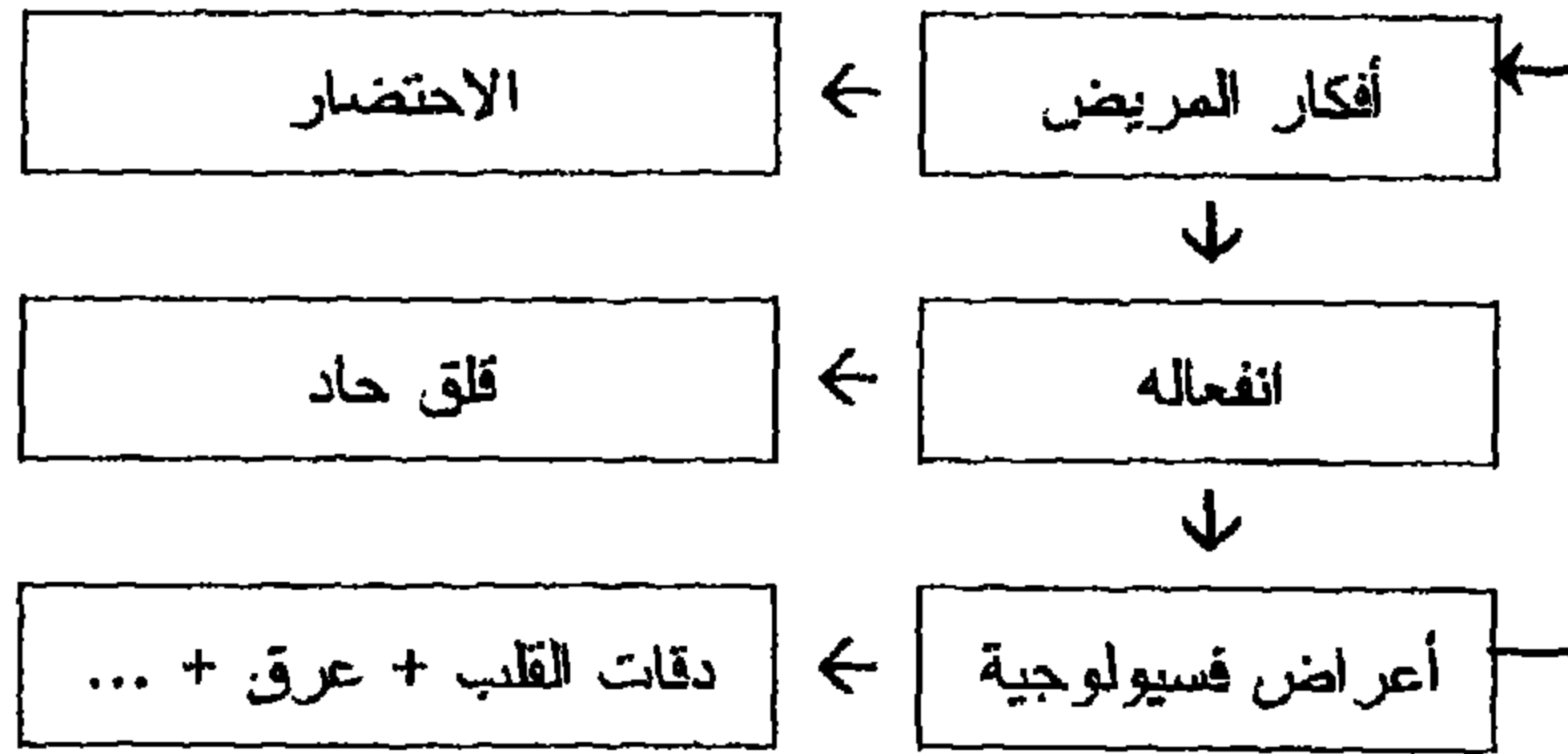
إن كل القياسات السابقة تتخذ نفس الشكل على مستوى البناء الصوري وتتماثل في كيفية استخلاص النتائج، لكن منطلقاتها تختلف بين منطلق منطقي ومنطلق ذاتي. وعليه، فإن مثل هذه القياسات تساعد الإكلينيكي على تفسير السلوك اللامنطقي المفاجئ وتفسير الاستجابات الانفعالية غير السوية، حسب بيك (2000: 58). وكما أشار بيك (2000: 112) إلى ذلك، فإن استخلاص القاعدة يستلزم طرح سلسلة من الأسئلة لفهم البنية الحجاجية للمفحوص، كما هو موضح في المثال التالي:

- المريض (في حالة قلق قصوى): أعتقد أنني أحتضر.
- المعالج: ما الذي يجعلك تظن ذلك؟
- المريض: إن قلبي يدق بقوة، والأشياء تبدو غائمة، ولا يمكنني أن آخذ نفسي، وكل جسمي يتصبب عرقاً.
- المعالج: ولماذا تعتبر ذلك احتضاراً؟
- المريض: لأن هذا يشبه الاحتضار.
- المعالج: كيف عرفت ذلك؟
- المريض (بعد شيء من التفكير): أظني أجهل ذلك. ولكنني أعتقد أن هذه هي علامات الاحتضار.

ويمكن تمثيل هذه الحالة وفق القاعدة التالية:

- إذا كان الموت = القلب يدق بقوة + الأشياء غامضة + صعوبة في التنفس + التصيب عرقا + ... (المقدمة الكبرى).
- وإذا كنت أنا أعاني من هذه الأعراض (المقدمة الصغرى).
- إذن: أنا أحتضر (النتيجة).

ويمكن أن تمثل لهذه الحالة بالخطاطة التالية:



الخطاطة (5): تفاعل أفكار المريض وانفعاله وأعراضه الفسيولوجية

إن قاعدة هذا المريض مبنية على مقدمة غير منطقية تتمثل في أن اجتماع الأعراض السالفة يساوي الموت الوشيك، في حين أنها نوبة من القلق الحاد. وبذلك يدخل كل من فكر المريض وانفعال القلق في حلقة مفرغة، فأفكار الموت تؤدي إلى زيادة القلق متمثلاً في الأعراض الفسيولوجية، وهذه الأعراض بدورها تفسر كعلامات للموت الوشيك، وهكذا دواليك. (بيك، 2000: 112).

إن هذه القواعد (أو الأفكار غير العقلانية باصطلاح إيليس Ellis (1962)) مفرطة في الشخصنة وتستخدم دون مسوغات معقولة. وبذلك فهي حسب بيك (2000: 259) لا تسعف المريض ولا تعينه على مطالب العيش ومقتضيات الحياة. ولكي تصبح القواعد مجدية له وأقرب إلى النفع والفائدة، يجب أن يُعاد تشكيلها وصياغتها والتفاوض مع الذات حولها،

بحيث تصبح أكثر دقة ومرونة وأكثر منطقية، وأقل تمركزاً حول الذات. فإذا ما ثبت أنها خاطئة وانهزامية وغير عملية، فعلى المريض أن يتخلص منها بمساعدة المعالج، ويستبدلها بقواعد أخرى أكثر واقعية وتكيفاً.

إن الوصول إلى تحديد هذه البنية الحجاجية للمفحوص، تقتضي أن تعتمد علاقة المساعدة على الحوار المتبادل بين الفاحص والمفحوص، باعتبار هذا الحوار هو الأداة التي يستعملها المرشد أثناء مساعدة المسترشد في جلسات الإنصات. إن الحوار هو رأس مال الفاحص أو المرشد، فمن خلال اللغة يستطيع الكشف عن صعوبات المفحوص، وبواسطة اللغة يستطيع مساعدته. لذا يجب عليه أن يكون ملماً بتقنيات الحوار، ليكون مرآة تساعد المفحوص أو المسترشد على النظر إلى أفكاره بوضوح، وتكشف له عن ثغرات تفكيره وقياساته المنطقية، وتساعد على الوعي بتناقضاته المعرفية والوجدانية والسلوكية. إنها المسألة التي سنتطرق إليها لاحقاً.

إن هدف الفاحص يتحدد إذن في العمل مع المفحوص لتعديل أسلوب تفكيره أو تغيير أفكاره غير العقلانية بنفسه، بغية خلق الانسجام مع ذاته والرفع من تقديره لها، والمساعدة في تحقيق النضج النفسي، ومحاولة مطابقة الذات الواقعية مع الذات المثالية (انظر الجدول الموالي)، وتحقيق شروط التوافق المنسجم مع الواقع، أي بين الفرد وواقعه، وهو ما يعني التوازن بين الانتظارات السوية والانتظارات المرضية.

الانتظارات المثالية السوية	الانتظارات المثالية المرضية	
أتمنى أن...	يجب أن....	الخطاب الموجه للذات
يكون من الجيد الوصول إلى انتظاراتي، لكن ذلك لن يجل كل شيء.	عندما أصل إلى تحقيقها، كل شيء سيكون رائعاً.	في انتظار تحقيق
يمكن أن أحقق جزءاً مما أحلم به.	يجب أن أصل إلى كل ما أحلم به.	إمكانية تحقيق الأهداف
إحساس بالإحباط، لكن تقدير الذات لن يتأثر به.	الإحساس بالاكْتِئاب، وجروح دائمة في تقدير الذات.	في حالة عدم تحقق الانتظارات

جدول (2): الانتظارات السوية والانتظارات المرضية

وعليه، نلاحظ أن السلوك السوي والمرضي يتجليان في الخطاب الداخلي الذي يوجهه الفرد لنفسه، والذي يكون مرتبطاً بنظرته لذاته وللواقع وللمستقبل، مقروناً بالانتظارات التي ترافق هذا الخطاب. في الحالات السوية، يكون الخطاب الداخلي مرناً، وتكون الانتظارات واقعية وتتسم بدرجات متفاوتة بين لا شيء وكل شيء، فهو يتسم بالليونة ومراعاة قدرات تحقيقها من طرف الفرد نفسه وإكراهات الواقع. أما في الحالات المرضية، فالخطاب الداخلي يكون قطعياً وصارماً، وتنتج عنه انتظارات مثالية تتسم بضرورة تحقيق كل شيء أو لا شيء، أي أن تحقيق المشاريع المستقبلية يتميز بالإطلاقية: إما التحقيق المثالي لها أو التخلي الكلي عنها. وهو ما تكون له نتائج سلبية على تقدير الذات وعلى الانفعالات المرافقة لها، والتي قد تكون قوية وحادة من مثل الاكتئاب أو الحزن الشديد، أو نوبات القلق الحادة... وتنعكس سلبيات توافق الفرد مع ذاته ومع واقعها. إنها جملة من الملاحظات التي سنعمل على تطويرها لاحقاً.

الفصل الثاني

الإرشاد النفسي المدرسي والوساطة التربوية

الفصل الثاني

الإرشاد النفسي المدرسي والوساطة التربوية

1. مهن الإرشاد والتوجيه والمساعدة النفسية

إن تعدد المشاكل النفسية والاجتماعية، يتطلب تنوعا في أشكال التدخل النفسي، وابتكار أدوات جديدة أكثر فعالية ومردودية: من مثل الإنصات والاستشارة والتوجيه والمرافقة والدعم النفسيين. لذا، يمكن الحديث عما يسمى بمهن الإنصات. إلا أن الاختلاف يظل قائما بين هذه المهن ويشمل الجوانب التالية:

- نوع التكوين الأكاديمي والتدريب العملي؛
- نوع الخبرة العلمية والممارسة المهنية؛
- الصفة القانونية التي تمنح المشروعية للمهنة؛
- أساليب العمل وتقنيات التشخيص المستعملة.
- الأدوار الصحية والاجتماعية ومصداقيتها العلمية.

ولكي نتجنب الخلط والتداخل بين هذه المهن، ونتمكن من معرفة حدود صلاحية كل مهنة، يمكن تحديد أهم مهن الإنصات كالآتي:

- الطبيب النفسي **Psychiatre**: إنه مختص في الطب العقلي، ويحمل صفة طبيب متخصص في علاج الاضطرابات العقلية، ويعتمد أساسا على العلاج الكيماوي، أي العقاقير. وهو المؤهل قانونيا، لإعطاء وصفات طبية وأدوية. وفي أغلب الدول العربية، يستفيد الطبيب النفسي من الإطار القانوني الذي يمنحه له المشرع، حيث تُسند له وظائف ومسؤوليات كثيرة، وفي بعض الأحيان، تكون بعيدة عن مجال تخصصه وتكوينه العلمي والأكاديمي. فقد تسند له ممارسة المهن المتعلقة بالصحة النفسية والعقلية على مستوى العلاج والتدريب والبحث، وقد يكون خبيرا لدى

المحاكم. وفي الغالب، يستعمل تقنيات الإنصات من أجل التشخيص وتحديد الأعراض، يكون الهدف منها تقديم الوصفات الطبية المناسبة.

● الأخصائي النفسي **Psychologue**: إنه خريج تخصص علم النفس بكليات الآداب والعلوم الإنسانية، وينتمي إلى حقل العلوم الإنسانية، ولا علاقة له بالتكوين الطبي، وهو يتابع تكويننا جامعيا معمقا بعد الإجازة، في تخصص علم النفس العيادي والمرضي، ويتمرن على مختلف الطرق والتقنيات المستخدمة في التشخيص واستخدام الاختبارات النفسية والإحصاء والدعم النفسي والمرافقة. ومن المفروض أن يتلقى تدريباً عملياً في المؤسسات التربوية والمراكز الاستشفائية الخاصة بالصحة النفسية والعقلية أو الإعاقة الذهنية، والمؤسسات الخاصة بالطفولة التي تعاني صعوبات في الاندماج أو التوافق...

● المعالج النفسي **Psychothérapeute**: يتحدد دوره في العلاج النفسي أو الاستشارة أو الإرشاد أو التوجيه، وقد يستخدم الوسائل السيكولوجية في علاج الاضطرابات النفسية والعقلية والنفس - جسدية، وله الاختيار في اعتماد النظريات والمدارس المعروفة في تطبيق تقنيات التشخيص والعلاج، سواء العلاجات السلوكية أو المعرفية، وقد يتخرج من كلية الآداب والعلوم الإنسانية أو من كلية العلوم. ويهتم بعلاج العديد من الاضطرابات النفسية من قبيل: الاكتئاب والوساوس القهرية، وأنواع المخاوف المرضية، وحالات الضغط النفسي وأنواع التوتر واضطرابات الأكل والاضطرابات الجنسية...

● المحلل النفسي **Psychanalyste**: ينتمي إلى المدرسة التحليلية التي أسسها فرويد وأتباعه، وقد يكون المحلل النفسي أخصائياً أو سيكولوجياً أو طبيباً نفسياً. وفي جميع الأحوال، على المحلل النفسي أن يوظف التقنيات السيكوتحليلية أثناء جلسات الإنصات القائمة على التداعي الحر والتحويل واستخدام الاختبارات الإسقاطية... ويشترط فيه أن يخضع هو نفسه للتحليل النفسي (بلحاج، 2005).

• الأخصائي الاجتماعي social Assistant: ينحصر عمله في دراسة الحالات من الناحية الاجتماعية والعائلية والمهنية، ومساعدة الأشخاص على تحقيق التأهيل الاجتماعي واستعادة التكيف مع بيئتهم. وهو قد يتعاون مع الطبيب النفسي والأخصائي الإكلينيكي في مختلف مراكز الرعاية والتأهيل. وقد يستخدم تقنيات الإنصات الفردي أو الجماعي.

• المرشد النفسي أو الأخصائي النفسي المدرسي: يتحدد دوره في المساعدة على حل المشاكل الدراسية (عنف، فشل دراسي...) أو المهنية (ضغط نفسي، أو صعوبة التوافق...) أو الحياتية (فقدان شخص عزيز، أو عنف، أو صراع زوجي...)، لكن دون الدخول في التعقيدات أو التصنيفات المرضية. ويتوفر على مكتب في المؤسسة التعليمية أو الإنتاجية، ويعالج حالات الفشل والعنف المدرسين، بمشاركة أولياء الأمور والهيئة المشرفة على القطاع، ويعمل على خلق نوع من الانسجام والتآلف بين التلاميذ فيما بينهم، وبين التلاميذ والأساتذة، وبينهم وبين الإدارة. كما يتابع حالات الضغط النفسي بالنسبة للأشخاص الذين يعانون من صعوبات في التوافق والاندماج المهني... عن طريق جلسات الإنصات الفردي أو الجماعي والدعم النفسي والمرافقة.

يمكن الاستنتاج أن جميع هذه المهن، تعمل على استخدام وتطبيق تقنيات الاستقبال والإنصات والمقابلة والحوار والتواصل البين- فردي، كما تقوم على الالتزام بالشروط والمبادئ المعتمدة في مجال علم النفس العيادي.

2. الحاجة إلى الإرشاد النفسي

إن الحاجة أساسية إلى الإرشاد والتوجيه لكل فرد، سواء كان سويا أو يعاني من اضطرابات نفسية أو عقلية. فالفرد حينما يواجه مشكلة ما، يلجأ إلى الآخرين قصد التعبير عن معاناته ومشكلاته، وطلب الاستشارة أو التوجيه أو الإرشاد. ذلك بأن الإرشاد هو حق من حقوق الأفراد وفقا لحاجياتهم واستعداداتهم وطبيعة مشاكلهم. لذا يجب أن يتوفر قدر

من الثقة وعلاقة الاحترام المتبادل بالنظر إلى أهمية الإرشاد والتوجيه، وبالنظر إلى دوره الفعال في التغلب على معاناة الحياة اليومية، وفي تدبير صعوبات الحياة المهنية والتربوية والأسرية. إنه مطلب يجب توفيره لكل فرد يحتاج إلى الدعم والتوجيه والمرافقة النفسية والإرشاد. فالإنسان في جميع مراحل نموه وفي أماكن تواجده، معرض للعديد من المشكلات الشخصية والتربوية والمهنية والزوجية والأسرية... التي تستلزم تدخل طرف ثالث للمساعدة على حلها أو تجاوزها.

إن ما سبق يعتبر من صميم الخدمات التي يوفرها الإرشاد والتوجيه التربوي والأسري والمهني والتي تتمثل فيما يلي:

- فتح المجال للآخرين قصد التعبير عن معاناتهم ومشاكلهم والإفصاح عنها.
- مساعدة الأفراد على التفكير الإيجابي والعقلاني، والتغلب على الأفكار والمعتقدات غير العقلانية أو المشوهة، تجاه الذات وتجاه الآخرين والعالم (المحيط الخارجي، الوسط الاجتماعي...).
- مساعدة الأفراد على الاختيارات السليمة وعلى اتخاذ القرارات المناسبة.
- جعل الأفراد يتغلبون على مخاوفهم وقلقهم وإحساسهم بالذنب والتقدير السلبي لذواتهم.
- جعل الأفراد يكتشفون قوتهم الكامنة وطاقاتهم وكفاءاتهم قصد الإحساس بالثقة والتقدير الإيجابي لذواتهم.
- مساعدة الأفراد على التفكير بصوت مسموع وتوجيههم في حل الخلافات بين الفردية والصراعات الثنائية والجماعية.

ونشير إلى أن مبادئ الإرشاد والتوجيه تقوم على ضرورة الاعتراف بخصوصيات الفرد وبدوره في المجتمع وبحقه في اتخاذ القرارات والتخطيط لمستقبله، واحترام اختياراته وتحمل مسؤولية هذه الاختيارات.

إن المرشد (الشخص الذي يقدم خدمات الإرشاد النفسي، سواء كان ذلك في الإرشاد التربوي أو الأسري أو المهني) لا يوجه أوامر ولا يفرض آراءه وأفكاره على المسترشد، ولا يقدم المواعظ أو النصائح، ولا يقدم حلولاً جاهزة، بل يساعد المسترشد من موقع معرفته وخبرته في حدود معينة. وعليه كذلك مساعدة المسترشد على حل مشكلته بالأسلوب الذي يراه مناسباً له وفي انسجام مع قناعاته ومبادئه، مادام أن الإنسان مهما عاش من تجارب أو كانت له القدرة على تقدير وضعية الآخر، لا يستطيع أن يتواجد في المكان والوضعية التي يتواجد فيها هذا الآخر، لذا فهذا الأخير هو الأعرف من غيره بوضعيته ومشكلته، والأقدر على حلها. وتبقى مهمة المرشد هو مساعدته على استكشاف الطرق المناسبة لحلها.

والجدير بالذكر أن الإرشاد النفسي متعدد المجالات، ويستند إلى الكثير من المرجعيات السيكولوجية على مستوى اعتماد تقنيات وأدوات تنتمي إلى هذه المدرسة أو تلك. فإذا كان الإرشاد السيكوتحليلي يسعى إلى البحث في ماضي الشخص والصدمات النفسية التي تعرض لها في علاقاته الأبوية، وإذا كان الإرشاد السلوكي يركز على السلوك في حد ذاته لمحاولة تطويقه، والبحث عن الحلول العلاجية الممكنة لتعويضه بسلوك إيجابي، فإن الإرشاد النفسي المعرفي يفضل الاشتغال على الأفكار والتمثيلات قصد فهم أدق لمختلف المشكلات التي تستدعي التدخل الإرشادي والتوجيهي، خصوصاً إذا تعلق الأمر بالإرشاد النفسي المدرسي الذي يتطلب من المرشد القيام بأدوار كبيرة في علاقة التلميذ مع نسق الأفكار والمعتقدات التي يؤمن بها، وعلاقة التلميذ بزملائه ووالديه وبالأستاذة وبالإدارة.

3. أخلاقيات الإرشاد النفسي

إن الإرشاد النفسي، مثله مثل قطاعات مهنية أخرى، يتطلب الالتزام بأخلاقيات معينة نجملها فيما يلي:

- الإخلاص في المهنة وما تفرضها من واجبات وشروط الانضباط والتوازن والحياد والحكمة في التعامل مع الآخر، وفي التغلب على الانفعالات، وفي التمييز بين الحياة الشخصية والحياة المهنية.
- احترام الآخرين مهما كانت جنسيتهم أو دينهم أو لونهم أو مستواهم الاجتماعي أو الاقتصادي أو الفكري، وضرورة التغلب على الموروث الثقافي الذي تلقاه المرشد عن طريق التربية الأسرية والتنشئة الاجتماعية، والذي يتميز غالبا بالتسرع في الأحكام على الآخرين من خلال مظهرهم الخارجي أو طريقة كلامهم أو نمط حياتهم أو طريقة ردود أفعالهم.
- يجب تقبل المسترشد كما هو، بدون شروط أو حدود معينة، مهما كانت سلوكياته أو ردود أفعاله، وذلك حتى تنجح العلاقة الإرشادية وتحقق أهدافها (كاملة الفرح، وعبد الجبار تيج، 1999)، وترسخ علاقة الثقة والاحترام المتبادلين بين المرشد والمسترشد.

4. التكوين النظري والممارسة الميدانية للمرشد النفسي

يقدم الإرشاد النفسي خدمات متخصصة، لذلك يجب أن يكون المرشد مؤهلا لذلك، ويتوفر على قدر كبير من المعرفة والعلم والمعلومات المضبوطة والمتخصصة، والخبرات اللازمة والمهارات المطلوبة، ويكون له اطلاع واسع على الدراسات والأبحاث التي جرت في هذا الميدان، إضافة إلى روح الانفتاح على تخصصات أخرى تهتم بالإنسان في شموليته.

إن صياغة برامج إعداد المرشدين التربويين، حسب Pamela و Richard (2002)، يتطلب تحديد الأهداف لتفعيل عمل المرشدين، وإدراك الدور الذي يلعبه المرشد في المدرسة باعتبارها نظاما اجتماعيا. فعند التفكير في المرشد الجيد، فإن هناك مواصفات محددة تؤخذ بنظر الاعتبار ومنها: أن يكون هذا المرشد أصيلا ومرنا، ومقاوما للغموض، ومنفتح العقل، يدير نفسه ويثق بها، ويثق في قراراته، ويبحث دوما عن الأفضل، قادرا على الابتكار وخلق التنوع، مبدعا وناقدا، وأداة تغيير وتعديل، وأ نموذجاً يحتذى. وللتمكن من مثل هذه المواصفات، كان لابد من تطوير أسلوب إعداده ليواكب ما يستجد، ويواجه كافة

المعوقات ويتغلب عليها بكفاءة وإيجابية، لذلك لا بد أن يتضمن إعداد المرشدين الفاعلين استراتيجيات وأساليب عملية ليكونوا أدوات تجديد وتعديل. (نقلا عن السفاسفة والمحاميد، 2009: 214).

فعلى اعتبار أن للمرشد النفسي والتربوي دور كبير في تحقيق أهداف الإرشاد، وأهداف المسترشد، وبلورة طموحاته التي تتجلى في تحقيق أهداف التربية والتعليم، والمساعدة على بناء شخصية المتعلم بشكل سليم، وتعديل السلوك غير المتوافق، كان لا بد من مراعاة الجانب العملي والتطبيقي في إعدادهم، ليتمكن من مساعدة المسترشدين على التكيف مع مستجدات الواقع ومفاجآته. لذلك يعتبر التدريب الميداني، إضافة إلى التكوين النظري المتين، مجالا أساسيا لتحويل معطيات التكوين النظري وتوظيفها عمليا في الجانب التطبيقي، لتصبح ممارسة سلوكية يعيشها المرشد (السفاسفة والمحاميد، 2009: 212). إن التدريب الميداني هو الجانب المكمل في إعداد المرشد النفسي والتربوي لتمكينه من القيام بوظائفه ومسؤولياته بما ينسجم وظروف الاشتغال (السفاسفة، 2003).

وبناء على ما سبق، يمكن القول إن التدريب الميداني للمرشد النفسي يسعى إلى تحقيق هدفين رئيسيين هما (السفاسفة والمحاميد، 2009: 212):

- الأول: توجيه المرشدين المتدربين إلى الاطلاع على سياسة المؤسسة التي سيؤهلون للعمل بها مستقبلا، وإلى مجالات اشتغالها وقوانينها الداخلية، وهذا يساعد في دمجهم بسرعة عند التحاقهم بهذه المؤسسة أو مؤسسات مشابهة.
- الثاني: التدريب المهني على كثير من المهارات الأساسية التي لا يمكن أن يكتسبها المرشد بالتعلم النظري فقط، مع مراعاة أهداف التدريب وربطها بمستوى المرشدين المتدربين وقدراتهم.

وعليه، فالتدريب الميداني ضرورة أساسية للمرشد النفسي، لأنه من خلاله ينمي مهاراته العملية، ويستطيع الربط بين المعطيات النظرية والمفاهيم وبين واقع الممارسة العملية، ويزداد ثقة بالنفس في مجال تخصصه من خلال مواجهته التدريجية لمواقف الحياة العملية مستقبلا، ومعايشة نماذج مختلفة من المواقف الإرشادية تحت إشراف المؤطر.

أما على مستوى الممارسة العملية، فإضافة إلى ما سبق ذكره، يمكن للمرشد، على مستوى الاستشارة المهنية، القيام باستشارات متبادلة مع الزملاء في المهنة، والخبراء، والاستعانة بآراء أخصائيين آخرين. فالمرشد قد يحتاج إلى رأي مختص في الطب العضوي أو الطب النفسي أو استشارة طبيب الأعصاب أو المحامي أو مهنيين آخرين في تخصصات مختلفة.

يتحدد كذلك دور المرشد النفسي ومهمته في إحالة المسترشد على أخصائي آخر، كلما كان ذلك في صالحه، بناء على طبيعة مشاكل الحالة التي قد تتجاوز حدود صلاحيته وقدراته على تقديم الخدمات المناسبة له. فمثل هذه الحالات، في الغالب، قد تعاني من اضطرابات نفسية أو عقلية مصنفة، وتحتاج إلى خطة علاجية متخصصة من قبل معالج نفسي أو طبيب نفسي.

5. نظريات الإرشاد النفسي

على اعتبار أن الإرشاد بمعناه العام هو مساعدة الفرد على فهم مشكلاته التوافقية المختلفة وعلى حلها (حامد زهران. 1980: 9)، فإن الإرشاد النفسي يهتم بدراسة السلوك وفهمه وتفسيره وتقييمه والتنبؤ به، ومساعدة الأفراد على تعديله أو تغييره أو تليينه. وعليه، يفضل بعض المرشدين العمل في ضوء نظرية محددة، كما قد نجد بعضاً آخر منهم يتعاملون مع نظريات سيكولوجية متعددة بنوع من الانتقاء أو بنوع من الشمولية التي تضمن لهم النجاح في العمل، وإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات المعروضة عليهم.

وعليه، يعتبر الإرشاد النفسي علماً، مادام يعتمد على مجموعة من القواعد والمبادئ العلمية الصارمة، ويستند إلى خلفيات نظرية قائمة الذات. وعليه، يحتاج المرشد النفسي إلى دراسة علمية وأكاديمية، وفي الآن نفسه، خبرة ميدانية في العديد من المراكز والعيادات النفسية (المستشفى، مصحات الطب النفسي والعقلي، مراكز حماية الطفولة، مؤسسات ذوي الاحتياجات الخاصة، المؤسسات التربوية والمهنية والمراكز الاجتماعية...)، لذلك على المرشد النفسي اختيار الإطار النظري الذي ينبغي أن يعتمد في اختياراته المهنية، بحيث يسلك

أسلوبا تشخيصيا واضحا ومنسجما، ويتتقي التقنيات الإكلينيكية الملائمة التي يعتمد عليها هذا الإطار النظري، واستثمارها في التشخيص والتدخل والمساعدة. وإجمالا، يجب أن يتبع المرشد نموذجا معيناً في مساره المهني، يتسم بالتناسق والوضوح.

إن هذه المنهجية في الاشتغال وتحديد النموذج الملائم للتدخل والتشخيص والمساعدة، تحتم علينا بسط بعض هذه النظريات المعتمدة في ذلك، مع التعريف بأهم التقنيات التشخيصية والعلاجية التي تشتغل بها، مركزين اهتمامنا بالخصوص على تقنيتي الإنصات والحوار، وخصوصياتهما في هذه النظريات.

6. مجالات الإرشاد النفسي

تعدد ميادين الإرشاد النفسي بتعدد مستويات تدخلها، ويمكن أن نسرد من بينها المجالات التالية:

1.6. الإرشاد النفسي الأسري

الملاحظ أنه طرأت العديد من التغيرات على الأسرة ووظائفها، والعلاقات القائمة بين أفرادها، مما أفضى إلى ظهور العديد من المشكلات الجديدة، من مثل الانتقال من الأسرة الممتدة إلى الأسرة النووية، وخروج المرأة إلى العمل، وعدم تغيير نظرة الرجل إلى المرأة، وتعدد العلاقات الاجتماعية في مجال العمل والمهنة والمجتمع بشكل عام. هذه المتغيرات هي التي استدعت الإرشاد النفسي والتوجيه والوساطة التربوية حتى تحقق الأسرة شكلا جديدا من أشكال الاستقرار. وعليه، يهتم الإرشاد النفسي الأسري بالعلاقة الأسرية عامة، والعلاقة بين الآباء والأبناء والعلاقة بين الأزواج خاصة.

إن أنماط التوافق أو التأقلم المراد تحقيقها من قبل المرشد، تتحدد فيما يلي:

- التوافق الشخصي: تحقيق الانسجام مع النفس والإحساس بتقدير الذات، وتحقيق الإشباع الداخلي والتوافق مع متطلبات النمو وشروطه.
- التوافق التربوي: مساعدة الفرد على اختيار أنسب المواد الدراسية والتعامل مع المناهج حسب قدراته وميولاته حتى يحقق النجاح المدرسي.

- التوافق المهني: يتضمن مساعدة الفرد على اختيار المهنة المناسبة والاستعداد لها عمليا ومعنويا والرفع من مستوى تقدير الذات قصد تحقيق النجاح في الحياة حالا واستقبالا.
- التوافق الاجتماعي: إقامة علاقة إيجابية مع الآخرين، وتحقيق التواصل الفعال والالتزام بأخلاقيات المجتمع ومسايرة المعايير الاجتماعية وقواعد الضبط الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي السليم، وينقسم التوافق الاجتماعي إلى كل من التوافق الأسري والتوافق الزوجي (شعبان وتيم، 1999).

2.6. الإرشاد التربوي والوساطة التربوية

- إن دور المرشد التربوي والوسيط التربوي ومهامهما تتحدد في النقاط التالية:
- مساعدة التلاميذ على التعامل مع مشاكلهم الاجتماعية والعاطفية والسلوكية وتدريبها بشكل عقلاني.
- تحديد ذوي الاحتياجات والخدمات النفسية الخاصة عن طريق إجراء الاختبارات والفحوصات.
- تحويل أو توجيه الحالات المستعصية التي تستدعي المتابعة والعلاج النفسي إلى المؤسسات المتخصصة.
- القيام بالأبحاث والدراسات التي تحدد بدقة حاجيات التلاميذ النفسية والاجتماعية والسلوكية.
- مساعدة التلاميذ على تحقيق أفضل النتائج المدرسية، وتدريب الضغط المدرسي.
- تدعيم شخصية التلميذ وتقويتها ومساعدته على الرفع من تقديره لذاته.
- تطوير قدرات التلاميذ وكفاءاتهم ومساعدتهم على اكتشاف نقاط قوتهم ومواهبهم واستثمارها على أحسن وجه.
- إرشاد التلاميذ وتطوير قدراتهم الاجتماعية وعلاقاتهم التواصلية.

- العمل مع أفراد الأسرة وتقديم الاستشارة اللازمة لهم في مجال كيفية التعامل مع أطفالهم، ووضع خطة تعاون مشتركة معهم لتحقيق هذا الغرض.
- المشاركة في وضع خطة سنوية تكوينية مع هيئة التدريس، والعمل على عقد لقاءات تشاورية وتقديم محاضرات خاصة بها، قصد التوعية بالخصوصيات النفسية والمعرفية للطفل والمراهق والاطلاع على مراحل تطورهم ونموهم المعرفي والوجداني والسلوكي والاجتماعي، وحسن تدبير الخلافات معهم.
- توفير البيئة المدرسية المناسبة وتحسين صورتها، والرفع من جاذبيتها لدى المتدربين.
- تعزيز الروابط بين كافة مكونات المحيط المدرسي وتقويتها.
- نشر الوعي الصحي بين التلاميذ، وتمكينهم من مهارات وسلوكات صحية سليمة.
- مساعدة التلميذ على اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية، وتقديم المساعدة التي يحتاجها.

3.6. الإرشاد النفسي المدرسي

تعتبر المدرسة الفضاء التربوي الذي يقضي التلاميذ فيه معظم أوقاتهم... إنها المؤسسة التعليمية التي تزودهم بالمعارف والخبرات المتنوعة والمعلومات والمهارات القابلة للاستثمار والتوظيف في حياتهم اليومية والمهنية والعلائقية... كما تُعدهم لاكتساب سلوكات ومهارات أساسية في ميادين مختلفة من الحياة. وعموماً، إنها المؤسسة التي يجب أن تهيئهم لمواجهة مفاجآت الحياة في المستقبل.

غير أن من عيوب المدرسة أنها تنظر إلى التلاميذ باعتبارهم مجموعة متجانسة يمثلها تلميذ نمطي غير موجود في الواقع، وتغفل خصوصيات التلاميذ واختلافاتهم الذهنية والنفسية والمعرفية والاجتماعية، والفوارق الفردية فيما بينهم على مستوى الذكاء والاستعدادات والقدرات والميولات والاتجاهات. كما تتوقع من التلميذ القدرة على التوافق مع الفضاء المدرسي وعلى احترام القوانين والأنظمة المدرسية، والأشخاص العاملين فيها. لذا من الملاحظ أن المدرسة، في غالب الأحيان، تجد صعوبة في فهم سلوكات التلاميذ وحاجاتهم ومشكلاتهم وانتظاراتهم، كما لا تستطيع مواجهة ردود أفعالهم الناتجة عن نموهم

الجسمي والعقلي والنفسي... وهي سلوكيات تتخذ أشكالاً مختلفة، وتتمظهر في الفصل الدراسي وفي الساحة أثناء الاستراحة من قيل: العنف، والعدوان، والسخرية، واللهو، والتمرد، واللامبالاة، والعزلة، والتوتر، والانفعال، وعدم الرغبة في الدراسة، والتسرب الدراسي...

هذا المناخ العام قد يزيد من قلق التلميذ واضطرابه واشتداد الضغوط عليه، وقد ينعكس ذلك سلباً على مردوديته وتحصيله الدراسي، وعلى توافقه الاجتماعي. أما أولياء الأمور، فنجدهم يشتكون غالباً من حالات تراجع أو ضعف مستوى أداء أبنائهم المدرسي، وقد لا يعرفون الأسباب الحقيقية وراء ذلك، والحلول العلاجية والتوجيهية المناسبة لها. وفي هذا السياق، جاءت ضرورة الاهتمام بالإرشاد المدرسي وأهمية توظيف تقنياته في المدارس، باعتباره وسيلة فعالة في العلاج والتوجيه والإرشاد والمرافقة وتصحيح الأفكار... في عصر تتعدد فيه المشكلات النفسية والاجتماعية والعلائقية والمدرسية والعائلية...

وبناء عليه، تعتبر الخدمات التي يقدمها الإرشاد النفسي أداة تربوية ونفسية تساعد على حل العديد من المشكلات، وتلبية الكثير من الاحتياجات الخاصة بالتلاميذ. وذلك قصد المساهمة في تحقيق نمو نفسي سوي لدى التلاميذ، يستجيب لميولاتهم وقدراتهم واستعداداتهم ومؤهلاتهم ومواهبهم... وتقديم الإرشادات المناسبة لهم لمساعدتهم على حل مشكلاتهم الدراسية بأسلوب علمي تربوي سليم، واعتماد أدوات وتقنيات تنهل من المدارس والاتجاهات السيكلوجية المعروفة كالتحليل النفسي، والعلاجات السلوكية والمعرفية، والعلاج المتمركز حول الشخص. كما يساهم الإرشاد النفسي المدرسي في مساعدة التلميذ على تجنب الشعور بالفشل وعدم القدرة على التوافق الدراسي والشعور بالنقص وانخفاض مستوى تقديره لذاته، وتراجع استعداداته وميولاته الدراسية، والتخفيف من قلق الامتحان وتجاوز صعوبات التعلم. بالإضافة إلى العديد من المشكلات التي قد تعود أسبابها إلى عوامل تربوية ونفسية واجتماعية أو اقتصادية أو صحية أو عاطفية أو عائلية...

والجدير بالإشارة أن الخدمات الإرشادية والنفسية والتربوية لا تستطيع تحقيق الأهداف المرجوة منها، إلا إذا كان هناك تعاون وتنسيق متين بين المرشد المدرسي وإدارة

المدرسة والمدرسين والأسرة. ومن المحتمل جدا أن يجد المرشد النفسي أمامه العديد من العراقيين والعقبات، خصوصا من قبل الأهل. فهم مثلا يرفضون مناقشة مشكلات ابنائهم، ويمتنعون عن المساعدة في ذلك، لأنهم يظنون أنها مشكلات عائلية خاصة تستوجب تدخلا أو حلا أسريا. لذلك لا نستغرب إذا وجدنا أنهم لا يشاركون مشاركة فعالة في العملية الإرشادية. والعكس قد نلاحظه عند التلاميذ، فهم غالبا يجدون في الإرشاد النفسي المدرسي مجالا ومتفسا لحل مشكلاتهم والتخفيف من معاناتهم وقلقهم... ورغم كل ذلك، على المرشد أن يستعمل خبرته وذكاءه من أجل إقناع الأهل بالاستجابة والتعاون لتنفيذ البرنامج الإرشادي وخطة المساعدة التي يقترحها عليهم، ومشاركتهم والتعاون معهم في ذلك. فالأسرة ليست فقط هي المسؤولة عن التربية والتنشئة والتوجيه، وإنما قد تكون أيضا سببا في المشكلة أو طرفا فيها.

إذا كانت هذه بعض من مهام المرشد النفسي المدرسي، فمن هي هذه الشخصية؟

1.3.6. المرشد النفسي المدرسي: أهميته ودوره

إنه أخصائي نفسي ومتخصص في مجال علم النفس، تلقى تكويننا نظريا وتطبيقيا في المقابلة والإنصات والدعم والمرافقة النفسية. يتحدد دوره في مساعدة التلميذ على حل المشاكل الدراسية أو العائلية أو العلائقية أو العاطفية التي قد تعترض طريقه ومساره الدراسي، لكنه لا يدخل في التعقيدات أو التصنيفات المرضية التي تعتبر من اختصاص الطبيب أو المعالج النفسي. إن حاجياته تكمن في التوفر على مكتب في المؤسسة التعليمية، وهو عبارة عن عيادة يستقبل فيها التلاميذ الراغبين في مناقشة مشاكلهم، وتكمن التقنيات الإكلينيكية المناسبة له في تقنيات الإنصات والمرافقة وتوظيف بعض الاختبارات الأولية، واستدعاء أولياء الأمور والتشاور معهم، وخلق جو من الانسجام والتآلف بين التلاميذ فيما بينهم، وبين التلاميذ والأساتذة، والتلاميذ والإدارة، والتلاميذ وأولياء أمورهم...

وبناء على ما سبق، تتحدد أهمية المرشد النفسي في مساعدة التلميذ على حل ما يواجههم من مشكلات نفسية واجتماعية وعلائقية ووجدانية وسلوكية... وفي البحث عن

الحلول الملائمة لحالات العنف المدرسي، والصراعات التي قد تحدث داخل الفصل الدراسي بين التلاميذ والأساتذة أو بين التلاميذ أنفسهم، سواء داخل الفصل الدراسي، أو في ساحة المدرسة ومرافقها أو محيطها. كما يقوم بالتدخل في حالات الفشل الدراسي أو تراجع أداء التلميذ، أو في حالة ملاحظة صعوبة الفهم أو تشتت الانتباه أو النسيان المرضي أو اضطرابات الذاكرة، أو الخوف غير المبرر، أو مشكلة السد الوجداني في علاقة التلميذ بمادة من المواد التي يدرسها... وهي غالبا مشاكل تكون لها علاقة بالأفكار السلبية الآلية التي يحملها التلميذ عن ذاته وعن العالم، أو لها علاقة بالمعتقدات الخاطئة أو المشوهة التي يقتنع بها التلميذ، وتتحول إلى قواعد صارمة تتجلى في عوائق وجدانية وسلوكية قد تشل تفكيره وحركته، وتؤثر على نظراته للأشخاص المحيطين به، لتتطور إلى علاقة يشوبها الشك والتردد والنفور وانعدام التواصل المثمر والفعال والهادف (تلميذ/ تلميذ، تلميذ/ أستاذ، تلميذ/ ولي الأمر)، وسيطرة ردود الفعل الانفعالية (العنف، العدوانية، الإدمان، التخريب...).

إن مثل هذه المشاكل هي التي أدت إلى ازداد الوعي في السنين الأخيرة بالدور الهام والحيوي والفعال للمرشد النفسي المدرسي داخل المؤسسات التعليمية. فبالنظر إلى تنامي العديد من المشاكل في المدرسة، وظهور مجموعة من الظواهر والسلوكيات التي لم تكن في السابق بنفس الحدة والحضور (من مثل: الانحراف، والعنف، والإدمان، والتخريب، والشذوذ الجنسي...)، بالإضافة إلى المشاكل التي يأتي التلميذ محملا بها من الأسرة والشارع (من مثل: الصراعات الزوجية، والرفقة السيئة، والصدمة العاطفية، والعلاقات المشبوهة...). كل هذه المعطيات توضح، من ناحية، تعدد المشاكل المدرسية وتنوعها في فترة المراهقة بالخصوص؛ ومن ناحية أخرى، وجود صعوبات في التعامل مع هذه الفئة التي تعيش حاليا، في أجواء عصر يتميز بالفوضى الأخلاقية والانفتاح الإعلامي الواسع، وسيادة عقلية الاستهلاك غير العقلن، وظهور قيم جديدة تنافس القيم المحلية والوطنية... وقد ترافق هذا التغيير مع تحولات شملت نظام العلاقات الأسرية وأسسها ومعاييرها، حيث تقلص وقت الآباء المخصص للتواصل مع أبنائهم، أو الإنصات إليهم، بهدف الاطلاع على أفكارهم وهمومهم ومشاكلهم، مما يضطرون معه إلى البحث عن بدائل تواصلية أخرى قد تكون

وهمية (خصوصا مثلا في ما تقدمه شبكة الانترنت والقنوات الفضائية من أنماط سلوكية جديدة ومعايير أخلاقية قد لا تتناسب والمعايير الأخلاقية السائدة في وسطهم). وقد تكون أيضا لهم ردود أفعال سلوكية سلبية، من مثل إقامة علاقات غير متكافئة في السن (تلميذة-رجل، تلميذ-امرأة...) أو سلوكيات منحرفة (الإدمان على الكحول والمخدرات، ولعب القمار، وممارسة العنف والتخريب غير المبررين...)

2.3.6. طبيعة الخدمات التي يقدمها المرشد النفسي المدرسي

يعمل المرشد النفسي على توظيف تقنيات ومعطيات علم النفس العيادي من قبيل المقابلة والإنصات وإجراء الاختبارات وتقويم الكفاءات، وتقديم حلول علاجية، واستخدام الاختبارات المناسبة (اختبارات الشخصية، واختبارات الذكاء، والاختبارات الإسقاطية، واختبارات الكفاءات المعرفية...) كما قد يتحاور مع أفراد الأسرة والأساتذة والطاقم الإداري أو يتشاور معهم، إذا استدعى الأمر ذلك. وعليه، تتوزع مهام المرشد النفسي بين التلميذ وهيأة التدريس والأسرة.

1.2.3.6. الخدمات الخاصة بالتلميذ

يعمل المرشد النفسي على تقديم خدمات خاصة بالتلميذ، ويعتمد بالأساس على تقنيات المقابلة والإنصات والتوجيه والمرافقة النفسية، ويمكن تحديد أهم القضايا التي يتدخل فيها في العناصر التالية:

- تقديم مختلف أنواع الاستشارات الخاصة بالنمو العقلي والجسدي والانفعالي والنفسي والاجتماعي للتلميذ.
- توجيه التلميذ ومساعدته على الوعي بطاقاته وكفاءاته داخل المجتمع.
- القيام بتشخيص مختلف الاضطرابات النفسية أو العقلية، التي قد تعيق السير الدراسي العادي للأطفال والتلاميذ، وتحديد مظاهر العجز الإدراكي والمعرفي، وتوجيه التلاميذ إلى المختصين في الميدان.

- مساعدة التلاميذ على الاندماج داخل الفصل الدراسي أو المؤسسة التعليمية، وتعزيز مستوى التقدير الذاتي لديهم وإزالة مختلف العوائق النفسية والوجدانية التي تعيق تفهمهم وتوافقهم المدرسي.
- إعداد ملفات شخصية خاصة بالأطفال والتلاميذ تكون بمثابة مرجع يتم اعتماده في التوجيه والمتابعة.
- تفعيل العملية التواصلية وتعزيزها بين التلاميذ فيما بينهم وبين التلاميذ والفاعلين التربويين والإدارة، وبين التلاميذ والآباء أو أولياء الأمور، والبحث عن الطرق المناسبة والوسائل المشجعة في إنجاح التواصل بين هذه الأطراف.
- البحث عن الحلول المناسبة لمختلف المشاكل الناتجة عن العلاقات التربوية بين: تلميذ- أستاذ، وذلك من خلال تصحيح التمثيلات السلبية لكلا الطرفين، والبحث عن حلول لتجاوز كل أشكال العنف المدرسي أو التجاوزات غير الأخلاقية التي قد تحدث داخل الفصل الدراسي أو خارجه.
- البحث عن الحلول المناسبة لمختلف النزاعات والصراعات الناتجة عن المنافسة، وعن العلاقات العاطفية، وعن التحرشات بين التلاميذ، وذلك عبر الإنصات والتحاور مع جميع الأطراف، وتصحيح سلوكهم وتقويمه، ونشر قيم التواصل والتسامح والتعاون والتكافل فيما بين التلاميذ.

2.2.3.6. الخدمات الخاصة بالعلاقة الأسرية

من واجبات المرشد النفسي المدرسي أن يأخذ بعين الاعتبار مدى تأثير الوسط المدرسي على نفسية التلميذ وأدائه الدراسي. ويحتاج المرشد، في بعض الأحيان، إلى جمع أكبر قدر من المعلومات الخاصة بالوضعية الأسرية التي يعيش في أجوائها التلميذ (نوعية العلاقة بين الأبوين، ونوعية المشاكل الأسرية، ونوعية الصراعات الزوجية، والصدمات النفسية التي قد تعرضت لها الأسرة كفقدان أحد أفراد العائلة...)، بغية تكوين صورة متكاملة عن شخصية التلميذ، ورصد العلاقات المفسرة لهذا السلوك أو ذاك (التمرد، والانطواء، والعنف، وعدم الانتباه، وفقدان التركيز، وإتلاف ممتلكات المدرسة أو تخريبها، والسرقه...). ويمكن تحديد الأهداف المتوخاة من هذه المعلومات المتعلقة بالأسرة في:

- تحديد الأساليب الملائمة للتواصل مع التلميذ، واختيار أفضل التقنيات في التوجيه أو الإرشاد أو العلاج، بالأساليب أو الطرق السلوكية والمعرفية.
- إغناء الملف الشخصي للتلاميذ وتكوين صورة مكتملة عن سلوكهم وأفكارهم وميولاتهم وانتظاراتهم وطموحاتهم المستقبلية.
- البحث عن أنسب الطرق وأجمعها لتعزيز التعاون الإيجابي والفعال بين الأسرة والمدرسة، وتفعيل قنوات التواصل بين أولياء الأمور والأساتذة والإدارة، في إطار مشروع تربوي متكامل. وإطلاع الآباء على الصعوبات الموجودة في المدرسة والتي قد تعيق الأهداف والغايات التربوية المرجوة لإيجاد الحلول المناسبة.

ويمكن تحديد الجهود الإيجابية والفعالة التي تمكن الأسرة من معالجة مشاكل أبنائها فيما يلي:

- توفير المناخ الأسري المناسب والسليم لنمو أبنائها نفسيا وإشباع حاجاتهم المختلفة، وتجنب الأساليب التربوية غير السوية في التعامل معهم، خصوصا العنيف منها أو اللامبالي أو المتناقض.
- متابعة تطبيق وتنفيذ بعض الأساليب التعليمية والتربوية والسلوكية الخاصة بحل المشكلة في المنزل.
- العمل على ربط الاتصال بصفة مستمرة مع المرشد المدرسي وتزويده بالمعلومات الضرورية واللازمة الخاصة بأبنائها (سلوك، وأفكار سلبية، ومواقف عدوانية، وردود فعل انفعالية...).
- الحرص على الحضور والمشاركة في مجالس أولياء الأمور والنشاطات الاجتماعية التي تقيمها المدرسة. الملاحظ إذن أن المرشد النفسي يشكل حلقة وصل بين المنزل والمدرسة، وبين الإدارة والتلاميذ، وبين المدرسين والتلاميذ، لذا يجب أن يتوفر على قدر متميز من الحضور وقوة الشخصية، وأن يكون ملما بتقنيات وأدوات التواصل والإقناع، والاتصاف بالأمانة والالتزام بحفظ الأسرار. كما يساعد المرشد على حل

المشكلات التي يمكن أن تحدث داخل الأسرة، من خلال تفعيل دور جمعيات الآباء وأولياء التلاميذ، وحضور اجتماعاتهم الإدارية، واقتراح الحلول المناسبة لها. وأخيراً، ومن أجل نجاح المرشد المدرسي النفسي في مهام الوساطة السيكولوجية بين كافة الأطراف المنخرطة في العملية التعليمية، عليه تنشيط ندوات أو السهر على إلقاء محاضرات تتمحور حول التواصل والعلاقة التربوية الإيجابية، وحول المراهقة، وواجبات الأهل ودورهم في الحياة الأسرية والمدرسية.

3.2.3.6. الخدمات الخاصة بالعلاقة المدرسية

تعتبر العلاقة التربوية بين الأستاذ والتلميذ من أعقد العلاقات وأصعبها، لأنها تتطلب العديد من الشروط والمواصفات التي ينبغي أن يتصف بها الأستاذ داخل الفصل الدراسي، وهو يقوم بمهام التدريس والتواصل التربوي. فعلى اعتبار أن أغلب المشاكل والنزاعات تحدث داخل القسم، فإنه إذا توترت العلاقة بين التلميذ والأستاذ أو بين التلميذ والأستاذ في بداية الموسم الدراسي، يصبح من الصعب إصلاح هذه العلاقة أو تصحيحها أو تغيير الاعتقادات والتمثيلات الخاطئة التي يحملها كل طرف عن الطرف الآخر. من المفترض أن ينتهج التلميذ أسلوب الشغب والمشاكلة والتمرد والتهريج من أجل إثبات ذاته وإظهار شجاعته وقوته أمام زملائه وزميلاته، لذا فمن الضروري أن لا ينتظر المرشد النفسي حدوثها، لكن الأهم من ذلك، أن يحسن التصرف حيالها، والبحث عن الحلول المناسبة لها، والتدخل بخصوصها في الوقت المناسب. إن من مهام المرشد النفسي المدرسي في هذه الحالات، أن لا يظهر تحيزاً لهذا الطرف أو ذاك، وإنما الالتزام بالحياد والحكمة وحسن تدبير الأزمات، في إطار تدخلاته العقلانية القائمة على الإنصات الجيد والإقناع والحوار الهادئ. لكن عليه كذلك إقناع الأساتذة والإدارة أن أسلوب العقاب والردع لا يسفر دائماً عن نتائج إيجابية، لأن فهم السلوك في حد ذاته، قد يمنح جميع المتدخلين إمكانية التعامل معه بحكمة ورزانة وبدون انفعال أو ردود فعل سلبية.

- وفي هذا الإطار، يقوم المرشد النفسي بتنويع أنماط التدخل السيكولوجي، وتوظيف مختلف الوسائل والأدوات والتقنيات في مجال التوجيه والإرشاد لهذا الغرض، حيث يعمل على فتح قنوات التواصل الإيجابي بين الأساتذة لتحقيق الأهداف التالية:
- أن يوضح للمدرس أساليب التواصل التربوي الفعال والناجع مع التلاميذ.
 - إطلاع المدرس على مراحل النمو ومظاهر التغيرات النفسية والفيزيولوجية والوجدانية للمراهق.
 - تقديم فكرة واضحة للأساتذة عن حالات التلاميذ وعن وضعياتهم، حتى يسهل عليهم التعامل معهم، والتواصل بشكل إيجابي مع الحالات التي تحتاج إلى تعامل خاص.

7. نوعية المشكلات المدرسية وأساليب تدبيرها

إذا كان الإرشاد النفسي عموماً يسعى إلى مساعدة الفرد على التوافق مع ذاته ومحيطه وعلاقته بالآخرين، فإن الإرشاد المدرسي يحاول ضبط أهم المشكلات المدرسية وتصنيفها، قصد فهم أسبابها، والبحث عن الطرق والأساليب العلاجية والتوجيهية والإرشادية المناسبة لها.

وفي هذا السياق، يمكن تحديد أهم المشكلات المدرسية في العناصر التالية: مشكلة العزلة، ومشكلة أحلام اليقظة، ومشكلة التمرد والعصيان، ومشكلة الكذب، ومشكلة السرقة، ومشكلة العدوانية، ومشكلة التأخر أو الفشل المدرسيين، ومشكلة الخجل، ومشكلة القلق، ومشكلة عزوف التلاميذ عن المدرسة والهروب منها، ومشكلة الخوف من المدرسة، ومشكلة النشاط الزائد، ومشكلة صعوبة التكيف مع الوسط المدرسي والتأقلم معه، ومشكلة الميولات التخريبية للتلاميذ، ومشكلة التقدير السلبي للذات، ومشكلة تراجع الكفاءة الذاتية للتلميذ، ومشكلة الفوضى وعدم الانضباط داخل الفصل الدراسي، ومشكلة التدخين والإدمان على المخدرات، ومشكلة الغش في الامتحان، ومشكلة الأفكار الاكتئابية والنوبات الهستيرية التي تكون عادة عند التلميذات، ومشكلة كراهية بعض المواد أو النفور منها، ومشكلة سوء التفاهم مع بعض الأساتذة...

هذه عينة فقط من المشكلات التي قد تُعرض على المرشد النفسي المدرسي. إن المقام لا يتسع للوقوف عند كل مشكلة على حدة، قصد تفسير أسبابها واقتراح الحلول المناسبة لها. لذا يمكن الإشارة، بشكل عام، إلى أن أنجح الأساليب الإرشادية والتوجيهية وأفضلها، تستمد مبادئها وأسسها من العلاج النفسي المعرفي، الذي يقوم على أساس تطبيق إستراتيجية تعديل أو تغيير الأفكار والتمثيلات والاعتقادات الخاطئة أو المشوهة، والأسباب التي تؤدي إلى تكريس هذه الأفكار وانتشارها. إن الخطة الإرشادية المستندة إلى الإطار النظري المعرفي، تركز على البنية الحجاجية التي تقوي هذه الأفكار، قصد تفكيكها وتبيان مواطن ضعفها، مع مساعدة التلميذ على تطوير بنية حجاجية بديلة: عقلانية ومنطقية وإيجابية، وتشمل نظرة التلميذ لذاته ونظرته لزميله وأستاذه وعائلته والعالم المحيط به...

ومن البديهي أن التلميذ، خصوصا في فترة المراهقة، له شحنات من الطاقة الزائدة. والملاحظ أنه في أحيان كثيرة، لا يعرف المراهق كيفية تصريف هذه الطاقة، ويفشل في إيجاد الطرق المناسبة لتدبير موارده الانفعالية وترشيدها بشكل سليم وإيجابي. ومن ثم، من المحتمل أن تتحول هذه الطاقة إلى سلوكيات عنيفة أو منحرفة أو عدوانية أو تخريبية. يمكن إذن اعتبار أن للسلوك الانفعالي وجودا بالقوة، وقد يتحول إلى وجود بالفعل، أي إلى سلوك عنيف في الواقع، حينما يجد المناخ المناسب والعوامل السلبية التي تغذيه. وفي هذا الإطار، يمكن أن نرصد بعض أسباب هذه السلوكيات السلبية في عامل بات يفرض نفسه ويستأثر باهتمام الآباء والسيكولوجيين والسوسيولوجيين، وهو العامل الإعلامي (أفلام الحركة والعنف، وأفلام الرسوم المتحركة، وبرامج إخبارية تركز على العنف، وأفلام إباحية...)، وما تمثله من نموذج يحاول المراهق الاقتداء به سواء على مستوى التخيل أولا، أو على مستوى التماهي مع هذا السلوك في الواقع ثانيا.

إن تراجع دور الأسرة وغياب الأسلوب التربوي الواضح والمنسجم في المدرسة والبيت، جعل التلميذ يبحث عن بدائل جديدة وعن محيط تواصلتي بديل، فأصبح يقضي معظم أوقاته أمام شاشة التلفاز أو الحاسوب أو الانترنت أو ألعاب الفيديو. وهذا ما يفرض به إلى الانصهار في أنماط تربوية جديدة وعوالم متخيلة وأشخاص وهميين. وهذه الثقافة

البصرية الجديدة أفضت إلى نتيجة مفادها أن التلميذ لم يعد قادرا على التمييز بين الواقعي والخيالي، وبين الكائن والممكن، وبين الجد والهزل، وبين الحب والعنف.

إن الحقل البصري للتلميذ أصبح ملوثا بالمشاهد العنيفة وما يرافق ذلك من لغة وعبارات عنيفة أيضا. إن التحول الذي شهده المجتمع من ثقافة الأذن إلى ثقافة البصر، لم ترافقه تربية جمالية أو التفكير في حلول وقائية لها، والتي قد تخفف من التأثيرات السلبية الناتجة عن عنف الصورة التي أصبحت تقدم للمشاهد بشكل احترافي جذاب، يصعب معه عدم التفاعل معها بشكل من الأشكال.

ومن نتائج ذلك، الإدمان على مشاهدة الصور العنيفة، التي تساهم في ترسيخ سلوكيات سلبية من قبيل الكسل الفكري والإبداع، حيث يتحول التلميذ إلى متلقي سلبي ويتنظر الحلول الجاهزة من الشاشة. وبذلك، تتحول عملية الإقبال على المشاهد العنيفة إلى مصدر للذة. وفي دراسات أجريت في كل من فرنسا وألمانيا حول تنامي ظاهرة العنف المدرسي، تم التوصل إلى أن الأطفال يتفاعلون مع المشاهد العنيفة بأحاسيس جامدة وسلبية، بل يقومون هم أنفسهم بواسطة الهواتف المحمولة، بتصوير مشاهد بعض المواقف العنيفة الممارسة على التلاميذ أثناء الاستراحة في ساحة المدرسة، ويجدون لذة في إخراج سيناريوهات من هذا القبيل.

إن هذا المناخ الإعلامي الجديد وما يخلفه من ميولات عدوانية وتدميرية، قد تُترجم إلى سلوكيات الرفض والتمرد والانفعال وعدم الانضباط والتركيز في الدروس. لذا على المرشد إدراك كمية هذه الطاقة الزائدة ومحاولة توجيهها في الاتجاه الصحيح، واستثمارها في مساعدة التلميذ على ربط علاقات صداقة، وتشجيعه على ممارسة الرياضة، والرفع من مستوى تقديره لذاته، وتقوية قيم التسامح لديه، والتعاطف مع الآخرين، والتغلب على الأنانية، ومساعدته على المشاركة في اتخاذ القرارات، والتعبير عن رغباته وميولاته وقدراته ومؤهلاته العلمية. وسنقدم فيما يلي نموذجا عمليا لكيفية حل المشكلات وخطواتها المنهجية، ونموذجا عمليا آخر لكيفية تنظيم مقابلة مع الآباء وكيفية تدبيرها بغية نجاحها والوصول بها إلى مقاصدها.

1.7. نموذج عملي لمنهجية حل المشكلات

إن تدخل المرشد أو الأبوين لحل المشاكل، يتطلب أن يتأسس هذا التدخل على منهجية واضحة وخطوات دقيقة نحددها في التالي:

1. تحديد المشكل والتعرف عليه: أي الإحاطة بشكل جيد بالمشكل حتى يصبح واضحاً بالنسبة لكل من الطفل أو التلميذ والمرشد، وتحديد الأهداف المرجو بلوغها بدقة.
2. البحث عن الحلول الممكنة: يجب القيام بمجرد للموارد والوسائل المتوفرة لحل المشكل، وذلك من خلال إشراك الطفل أو التلميذ في هذه المسألة.
3. اختيار حل معين: من بين الحلول الممكنة التي تم تحديدها، يجب مساعدة الطفل أو التلميذ على اختيار الحل الذي يفترض أنه الأنجع، والذي يتماشى مع قدراته الذاتية.
4. تطبيق الحل: التنبؤ بالوقت الملائم لتطبيق الحل، والوقت الذي يجب تخصيصه للحل، والمراحل الضرورية لانجازه، والتنبؤ بطرق تشجيع الطفل أو التلميذ على ذلك، وتأمين متابعة هذه العملية.
5. تقييم النتائج: يجب الأخذ بعين الاعتبار نجاعة الحل الذي تم اختياره، ومراجعتة أو تغيير الرأي بشأنه عند الاقتضاء، وإعادة نفس الخطوات الخمس من البداية، إن استدعى الأمر ذلك، وتبين أن الحل المقترح لم يتمخض عن النتائج المرجوة منه.

2.7. نموذج عملي لكيفية تنظيم مقابلة مع الآباء⁽¹⁾

إن الغاية من المقابلة مع الآباء هو تتبع التلميذ ووقايته من ظهور سلوكيات غير توافقية لديه، مع الاطلاع على بعض المعطيات الخاصة بنمو الطفل: المعرفي والوجداني والاجتماعي. ويمكن أن تكون هذه المقابلة عامة مع مجموعة من آباء التلاميذ، أو خاصة مع أبوي تلميذ بعينه.

(1) بلورنا بعض الأفكار لصياغة هذه النقطة من:

Ministère de la Famille et de l'Enfance. (1998). *Jouer, c'est magique : programme favorisant le développement global des enfants*, Tome 1. Sainte-Foy: Les publications du Québec.

يمكن لهذا اللقاء أن يعقد على الأقل مرة في السنة، وكلما اقتضى الأمر ذلك. ويشكل لحظة مهمة للنقاش مع الآباء حول نمو أبنائهم وتطورهم. إن هذا اللقاء يشجع على تبادل المعلومات والأفكار، ويمنح الآباء والمرشد فرصة الاتفاق على طبيعة التدخلات الممكنة، في حال استلزم الأمر ذلك. كما يمكن عقد لقاءات ثنائية كلما كان ذلك ضروريا.

1.2.7. طريقة تنظيم اللقاء

- يستحسن استدعاء الآباء شخصيا وإخبارهم بأهداف اللقاء وجدول أعماله.
- طمأنة الآباء الذين قد يخشون مثل هذه اللقاءات، خصوصا لمن لهم خبرات سلبية سابقة في هذا الموضوع. ومن هنا، يستحسن الاتصال الشخصي بهم، عوض إرسال رسالة عامة.
- إن الاستدعاء الشفوي عبر الهاتف مثلا، يرفع من نسبة احتمال حضور الأبوين معا، لأنه يسمح للآباء والمرشد بإدخال التغييرات اللازمة على تاريخ اللقاء، وفق إكراهات كل منهم.
- تهيين مقر ملائم للحوار والنقاش، يكون بعيدا عن الضوضاء وكثرة الحركة المزعجة، وكذا تجنب ما يمكنه قطع مجريات الحوار، من مثل المكالمات الهاتفية وغيرها.
- وضع الكراسي بشكل يسمح بالتبادل المريح بين المشاركين، كأن تكون مرتبة على شكل دائرة أو نصف دائرة، بحيث يسمح هذا الشكل بأن يرى المشاركون بعضهم بعضا، ويسمح بخلق جو من التقارب بينهم، مع تفادي جلوس بعضهم خلف البعض الآخر كما هو الشأن في أقسام الدراسة.
- تحديد جدول أعمال دقيق وواضح، والعمل على الالتزام بينوده.
- تحديد الزمن المخصص للقاء، يكون القصد منه حث الحاضرين على الالتزام بأهداف اللقاء وجدول أعماله، وأن يساهم كل منهم بفعالية ويشكل مركز وهادف في النقاش، والدفع بهم إلى الوعي بعدم تضييع الوقت في مواضيع جانبية أو قليلة الأهمية.

- التهييء المسبق لمحاور اللقاء وعدم الارتجال للالتزام بالوقت، خصوصا إذا تخللت اللقاء معطيات علمية أو سيكولوجية حول نمو الطفل أو المراهق وتعلمه أو خصوصياتهما النفسية والوجدانية والجسمية والاجتماعية.

2.2.7. إدارة جلسة اللقاء مع الآباء

- إن إدارة جلسة اللقاء تتطلب بعض المهارات التي يمكن اكتسابها من خلال الاستعداد لها والتمرن على كيفية إجرائها. وأكثر من ذلك، أن يتوفر المرشد على نموذج نظري واضح يستطيع من خلاله أن يوظف مجمل معارفه وأساليبه اشتغاله. ويمكن تحديد أهم الخطوات التي يجب أن يتبعها المرشد للوصول باللقاء إلى النجاح في الخطوات التالية:
- الترحيب بالحضور، وشكرهم على حضورهم.
- تقديم المرشد لنفسه للحضور من خلال تفسير دوره وأهمية العمل الذي يقوم به، دون أن تتخلل ذلك الرغبة في تقديم صورة عنه يهدف من ورائها إبهار الحضور. فمثل هذه الصورة قد تكون عائقا في وجه التواصل السلس بينه وبين الحضور.
- تحديد تعاقدات واضحة وأخلاقيات الاجتماع في بداية الجلسة، مثلا الاتفاق على إغلاق الهواتف، وعدم المقاطعة، وتجنب النقاشات الثنائية، والالتزام ببنود جدول الأعمال...
- تحديد الأهداف المتوخاة من اللقاء مع الآباء والاتفاق عليها، وضبط جدول الأعمال النهائي. ويمكن إضافة مقترحات أخرى قد تثار أثناء النقاش، بشرط الاتفاق عليها.
- يخبر المرشد الآباء بالبرنامج التربوي والاستراتيجيات التربوية التي يوظفها المدرسون.
- تقديم ملخص عام عن نمو الطفل وتطوره (الخاصة بسن أبناء الحضور)، وتفسير نتائج التعلم المرتبطة بهذا النمو، والتعريف بأنماط السلوك الطبيعي المرافق له.
- تقديم التنظيم العام للدروس ومحاورها ومضامينها ومنهج تدريسها والوسائل المعتمدة في ذلك، والأهداف المتوخاة منها، والكفاءات المراد تطويرها لدى المتعلم.
- التحدث بألفاظ إيجابية عن إنجازات الأطفال والمجهودات التي يبذلونها في ذلك،

- الحديث بالفاظ واضحة وواقعية، مع محاولة ملائمة خطاب المرشد مع مستوى فهم الآباء ومستواهم الثقافي والفكري.
- التأكد من أن الآباء قد فهموا ما قيل في الجلسة من خلال طرح أسئلة استفهامية لا تعطي الانطباع بأن الحضور في امتحان، أو من خلال تلخيص الأفكار التي يتم تداولها والتذكير بها، مع تجنب استعمال لغة متخصصة ومصطلحات علمية جد خاصة.
- الالتزام ما أمكن بالموضوع الأساسي للنقاش أو الاجتماع، ويمكن تسجيل محاور أخرى للتداول فيها وتأجيل مناقشتها إلى اجتماع آخر قد يعقد لهذا الغرض، خصوصا إذا كان يهم فئة صغيرة فقط من الحضور.
- تحديد ما إذا كانت بعض مظاهر النمو والتطور تستلزم انتباها خاصا ومتابعة أكثر من طرف الآباء، خصوصا مثلا أثناء المرور إلى مرحلة المراهقة، وتحديد الوسائل والآليات الملائمة لتحسين عملية التدخل في المدرسة والبيت، وأساليب التعامل مع المراهق.
- اختتام الاجتماع من خلال تقديم ملخص عما راج في الاجتماع وشكر الآباء على مساهمتهم فيه.
- صياغة محضر يتضمن أهم نقاط اللقاء وأهم الخلاصات التي توصل إليها الاجتماع، مع الاحتفاظ بنسخة في أرشيف المرشد، وإرسال نسخة منه إلى الحضور خصوصا، ويمكن تعميمه على كل آباء تلاميذ المدرسة إذا كان اللقاء يعني أبناءهم.

3.2.7. تدبير الحوار في اللقاء مع الآباء

• وضوح الرسالة

إن الرسالة الواضحة معناها رسالة تسمح للمرسل بالتعبير عن أفكاره ومشاعره وإرادته. إن استعمال رسالة في صيغة المتكلم المفرد (أي أنا) تشكل الموقف الأساسي الذي يجب تفضيله عندما يريد الفرد تبليغ رسالة معينة للآخر. فالرسالة بصيغة المتكلم المفرد (أي أنا) ترتبط بشكل مباشر بالشخص الذي يتكلم، إنه يصف ما يشعر به في وضعية معينة، دون أن تتضمن هذه الرسالة أحكاما موجهة للآخر.

عكس ذلك، فإن الرسالة التي تكون بصيغة المخاطب المفرد (أي أنت)، غالبا ما توحى بأنها تتضمن اتهاما أو تحمل توبيخا أو لوما، أو تعبر عن نقد أو حكم. إنها قد تؤدي إلى إثارة غضب من يستقبلها أو تشعره بالإهانة، أو أنه مستهدف بخطاب المتكلم.

إن قوة الاتهام في الرسالة التي تصاغ في صيغة المخاطب المفرد (أي أنت) هي الأكثر استعمالا في الحوارات العادية، لأن المرسل يشعر بأنه مرغى على تبرير إحساساته لكي يكون مقبولا لدى الآخرين. هذه الطريقة في التعبير غير المباشر والذي يحمل صبغة الاتهام، يمنع الآخر من تقبل المشاعر السلبية للمرسل، ويدفعه إلى الرد على الاتهام بشكل دفاعي، وقد يكون حادا في بعض الأوقات.

إن هذا الأسلوب في صياغة الرسالة ليس بالأمر الهين، بل يحتاج إلى التمرين والتدريب، كما أنه يلزم عدم خلطه مع تقنيات إدارة الحوار في جلسات الإنصات في العلاج النفسي المعرفي، الذي يعتمد بالخصوص على إبراز مشاعر وأساليب تفكير هذه الذات (كما سنرى ذلك لاحقا في الفصل المخصص لتدبير الحوار)، فهدف كل منهما مختلف. وسنقدم فيما يلي بعض الأمثلة من شكلي الرسالة السالفة الذكر.

- نموذج توضيحي لكيفية تبليغ نفس مضمون الرسالة بطريقتين مختلفتين، الأولى تنم عن الاتهام، والثانية تعبر عن مشاعر قائلها:

الرسالة أنت (رسالة تنم عن الاتهام)	الرسالة أنا (التعبير عن المشاعر)
- أنت تلميذ مشاغب وفوضوي	- أنا أنزعج عندما لا يكون التلميذ مهذبا
- أنت لست أبدا في الموعد	- إنني أقلق عندما تتأخر
- إنك لا تكف عن مضايقتي، أنت قادر على اللعب لوحده	- لا تكون لدي رغبة في اللعب عندما أكون متعبا
- أنت لا تهتم بتنظيم دفتري	- أنا أفضل الدفاتر المنظمة
- أنت تكون أنانيا عندما ترغب في الاحتفاظ بكل اللعب	- أجد أنه من المؤسف أن لا يجد أصدقاؤك لعبا يتسلون بها
- إنك لا تسهر على أن يلبس الولد لباسا دافئا بما فيه الكفاية	- أنا متزعج من أن الولد لا يرتدي ثيابا دافئة
- لم أر في حياتي تلاميذ غير منظمين بهذا الشكل،	- مثل هذه الفوضى تثير جنوني
- إنكم تستهزئون كثيرا بالنظام والنظافة	- أنا إنسانة منظمة وأحب الأشياء المرتبة
- إنكم بالفعل لا تطاقون	- ما أراه يجعلني أفقد صوابي

إن هذا الصنف من الخطاب يوضح أنه يمكن تبليغ نفس الفكرة برسالتين مختلفتين. وعلى اعتبار أن المراهق خصوصاً تكون له حساسية خاصة جداً تجاه ذاته، وينشد الاعتراف بها واحترامها من قبل الآخر، فإنه يستحسن استعمال طريقة التواصل الثانية معه، والتي تنم عن احترام أكبر لشخصه ولذاته. وعلى أساس ذلك، يجب التمييز بين انتقاد السلوك الذي قام به وبين شخصه في حد ذاته. فليس المراهق مثلاً هو الفوضوي، ولكن السلوك الذي قام به هو الذي يعتبره الملاحظ متسماً بالفوضوية، وفي ذلك فرق كبير.

إذا كان الإرشاد بمعناه العام يهدف إلى مساعدة الآخر على فهم مشكلاته التوافقية وعلى حلها (حامد زهران، 1980: 9)، فإن الإرشاد التربوي يسعى إلى تقديم الخدمات الإرشادية التربوية التي تهتم بمساعدة التلاميذ على التوافق التربوي (الجندي، 1997: 101). وعليه، فإن تحقيق مقتضيات الإرشاد الناجع، يتطلب تحقيق مواصفات إنصاف ناجع، ضمن مقابلة يتوفر فيها جو الثقة بين الفاحص والمفحوص، والتمكن من تدبير الحوار وإدارته بشكل ناجع. ولكي يتحقق ذلك، يستلزم الأمر أن يكون المرشد مُلمّاً بخصائص الشخص المسترشد ومميزاته، كما يتطلب أن يتصف المرشد نفسه بخصائص معينة، تجعله مرآة ينظر فيها الآخر بكل وضوح. وعلى العموم، أن يؤسس المرشد تصوراتهِ على نموذج نظري وعملي واضح. ولتحقيق هذا المبتغى، سنحاول تقديم بعض التقنيات الملائمة للإرشاد في الفصول الموالية.

الفصل الثالث

شروط الاستقبال وتقنيات المقابلة

الفصل الثالث

شروط الاستقبال وتقنيات المقابلة

يعتمد الإرشاد النفسي والوساطة التربوية على أدوات وأساليب الممارسة العيادية، وذلك بالنظر إلى الأهداف التي يراد تحقيقها. فإذا كان المحلل النفسي والمعالج النفسي يسعيان إلى علاج الحالات التي تعاني من اضطرابات نفسية أو عقلية، فإن المرشد النفسي يهدف إلى إرشاد المفحوص، وتوجيهه ومساعدته على التفكير الإيجابي والاختيار المناسب، ومرافقته في مواجهة مختلف المشكلات النفسية والعاطفية والعائلية والمهنية... لذا يستعين المرشد النفسي بكل التقنيات والأدوات التي يستعملها الإكلينيكي في التشخيص والعلاج والتنبؤ، بالإضافة إلى اعتماد مختلف الاختبارات والروايات المخصصة لهذا الغرض. وفي هذا السياق، يجد المرشد نفسه مضطراً للالتزام بشروط الاستقبال الناجح مع المفحوص، والمقابلة الإكلينيكية المباشرة التي تقتضي احترام ضوابط التواصل الإيجابي والفعال، والملاحظة التي تحتاج إلى ذكاء المرشد وحده وانتباهه، بالإضافة إلى الخبرة في التطبيق الجيد للاختبارات الإسقاطية وسلام التقييم. والجدير بالإشارة أن هذه التقنيات قد أثبتت نجاعتها ليس فقط في مجال الممارسة العلاجية، بل كذلك في مجال الممارسة الإرشادية خصوصاً في الوسط المدرسي الذي يعرف في السنين الأخيرة، تنامياً لظواهر متعددة من قبيل: العنف والعزوف عن المدرسة والفشل الدراسي...

1. الاستقبال

قبل الحديث عن شروط الاستقبال والمقابلة، وأساليب التشخيص، وتقنيات الإنصات والتوجيه والدعم والمرافقة، نرى من الضروري الوقوف عند أهم العناصر والمتطلبات التي من الواجب توفرها في المكان الذي تُجرى فيه الجلسات أو حصص الإنصات (المكتب، العيادة، قاعة الفحص...).

1.1. مواصفات مكتب الاستقبال

- ثمة العديد من الشروط التي يجب توفرها لإجراء المقابلة أثناء جلسات الإنصات، لكي تتسم بأجواء إيجابية ودينامية، ويمكن تلخيصها في العناصر التالية:
- لا يجوز أن يمارس الإكلينيكي أو الأخصائي أو المرشد النفسي التربوي عمله في مكان عام أو مكان لا يشعر التلميذ أو العامل أو المفحوص فيه بالثقة والطمأنينة والجدية.
 - يجب أن يكون المكتب أو العيادة بعيدين عن الضوضاء والمثيرات الخارجية، التي قد تشتت انتباه المفحوص أو تمنحه مسوغاً للمقاومة أو الهروب.
 - يستحسن أن تخلو القاعة من كل ما يثير انتباه المفحوص أو يشتت، أو يلفت نظره إليه، من أثاث ومحتويات الغرفة، وخصوصاً في حالة الأطفال. وعليه، يجب أن تخلو القاعة من كل ما قد يخيف أو يثير استيهامات ذات شحنة انفعالية أو جنسية أو عدوانية... قد تؤثر على نفسي المفحوص بشكل من الأشكال، وقد تؤدي إلى صعوبة التواصل معه، وتصبح عائقاً في وجه التعبير عن مشاعره.
 - يجب ألا يمارس الإكلينيكي أو الأخصائي عمله في غرفة تتوفر على أدوات أو أشياء ذات دلالات سلطوية أو رسمية (الإدارة، المدير، الشرطة...) أو مرضية (طبيب، ممرضة، حقنة...).
 - يستحسن ألا يكون المكتب (أو العيادة) صغيراً جداً، بحيث يشعر الشخص فيه بالخوف أو بالضيق والتضيق، أو أن يعتقد أنه تحت سيطرة الفاحص وسطوته وسلطته. كما يجب ألا يكون المكتب كبيراً جداً، قد يحس الفاحص وسطها بالضيق والته، وأنه قزم وعديم الأهمية. يجب أن يكون المكتب إذن متوسطاً، أي لا كبيراً جداً ولا صغيراً جداً، وذلك حتى يتجنب الفاحص استيهامات المفحوص وخاوفه (إغراء جنسي، اعتداء، مؤامرة...).
 - يستحسن إغلاق الباب، دون استعمال القفل أو المفتاح، حتى يشعر المفحوص أن بإمكانه فتح الباب، أو يستطيع الدفاع عن نفسه، بالاحتواء أو الهروب؛ أي عليه ألا يحس بأنه مهدد أو مسجون أو واقع تحت سيطرة الفاحص وهيمنته.

- على الفاحص أن يهيء نفسه لجلسة الإنصات، وألا يجعل المفحوص ينتظر، حتى الانتهاء من تدوين ملاحظاته أو اتخاذ بعض الترتيبات. وفي هذا السياق، على الأخصائي أو المعالج النفسي أن يطبق القاعدة التي تقول "لا تجعل المفحوص ينتظر".
- على الفاحص أن يهيء أدواته قبل الجلسة، ويضع في متناوله كل ما سيحتاجه من أدوات الاختبار ووسائله كالأقلام والأوراق وغيرها، حتى لا يشعر المفحوص بانعدام الثقة أو يثير ذلك شكوكه، أو تدفعه هذه السلوكيات إلى الحكم على الفاحص بقلة التجربة أو الخبرة، أو عدم الاهتمام به.
- على الفاحص أن يهتم بمظهره العام وملابسه، حتى لا يكون موضوعا للإثارة، أو يشكل ذلك عائقا في وجه التواصل مع المفحوص.
- على الفاحص أن يتحلى بالصدق والالتزام، وعليه أن يظهر، في كلامه وسلوكه، قدرا كبيرا من الاحترام والتقدير والثقة في الذات أمام المفحوص.
- عموما، على الأخصائي النفسي أو المساعد النفسي أن يوفر كل هذه الشروط والضوابط المهنية، قبل مباشرة عملية الفحص أو إجراء المقابلة أو بداية التشخيص. وأول سؤال يجب أن يوجه إلى المفحوص هو: "هل جئت من تلقاء نفسك أم نصحك أحد بذلك؟"
- يجب البدء بالأحداث المألوفة وتجنب الأحداث المثقلة بالانفعالات السلبية، أي على الفاحص في البداية، الحصول على المعلومات المتعلقة بحياة المفحوص (الأسرة، المدرسة، المهنة، الصحة...).
- يجب أن تتعلق الأسئلة الأولية بالجوانب التالية: السن، والحالة العائلية (متزوج، أعزب، مطلق، أرمل) والوضعية المهنية، والمستوى الدراسي، ووضعية الأسرة، وموقعه بين الإخوة وعدددهم، وحالة الوالدين (انفصال، طلاق، وفاة...).
- يجب أن تشمل الأسئلة كذلك، نوعية الاضطرابات أو الصعوبات التي يواجهها المفحوص في البيت (رجل، امرأة، عامل...) أو في المدرسة (طفل، تلميذ...) أو في المجتمع (العلاقة مع الآخر)، والتساؤل عن حالته الصحية (اضطرابات، نوبات،

حوادث، إصابات...) أو عن حياته المهنية (العلاقة مع زملائه، العلاقة مع رؤسائه في العمل...) (حجازي، 1987).

- ويعتبر بيك (2000: 235) أن المدخل الأسلم لتأسيس المصداقية هو تبليغ رسالة للمريض من قبيل: "إن لديك أفكارا معينة تضايقك. هذه الأفكار قد تكون صحيحة وقد تكون غير ذلك. لنفحص الآن بعض هذه الأفكار". إنه موقف محايد يشجع المريض على التعبير عن أفكاره المحرّفة أو المشوّهة.

2.1. شروط الاستقبال ومجالاته

الاستقبال هو اللقاء الأول، وبداية الاتصال المباشر مع شخص واحد أو عدة أشخاص، بهدف الاستماع إليهم، وعرض الخدمات التي يطلبونها، أو جاؤوا من أجلها، لذا قد تتعدد مجالات الاستقبال وأهدافه، وتنوع تقنياته وأدواته. لكن عموما، يمكن القول إن الاستقبال الناجح يفضي إلى حوار فعال وإيجابي، وإلى تواصل قادر على تحقيق الأهداف المرجوة منه. فالاستقبال يوفر أجواء الثقة والتفاؤل بين الأطراف المتحاورّة، ويعمل على تجاوز الأفكار السلبية والمعتقدات الخاطئة التي قد تعيق عملية التواصل الفعال والإيجابي. والاستقبال قد يكون رسميا أو غير رسمي، وقد يكون مهنيا أو عائليا، كما قد يُوظف في عرض العديد من الخدمات التجارية والاجتماعية والنفسية والسياسية. ويتحقق الاستقبال في أبسط اللقاءات العائلية والحميمية مع الضيوف والأشخاص الذين ننشئ معهم علاقات تواصلية لأول مرة. وقد يتجسد الاستقبال كذلك في اللقاءات الرسمية والمهنية، والتي تقتضي شروطا علمية وضوابط نفسية لتحقيق الأهداف المرجوة من الإنصات. وفي جميع الأحوال يجب أن نعي جيدا شروط الاستقبال الناجح، وتقنيات العلاقة المباشرة الأولى ذات الفعالية والمردودية الإيجابية. فهناك العديد من الأفعال والأنشطة والسلوكات غير اللفظية والضمنية، والتي تبدو أنها عديمة الأهمية أو بديهية، لكن لها دورا كبيرا في نجاح العلاقة التواصلية أو فشلها في مجال الخدمات النفسية والاجتماعية والتجارية وغيرها، من قبيل: طريقة التحية والابتسامة والنظرة والحضور والصمت والانتباه... لذا، أصبح من الضروري

الآن الوعي بكل مظاهر السلوك الإيجابي والفعال، الذي يوفر كل أسباب الراحة والاطمئنان والتفاؤل والاستعداد للحوار والشجاعة على التعبير عن الأفكار والمشاعر، والابتعاد عن التردد والخوف والتشاؤم والنظرة السلبية إلى الآخر.

ويمكن تحديد مجموعة من المجالات التي يتم فيها توظيف تقنيات الاستقبال، وهي كالآتي:

- الخدمات التجارية والمؤسسات الإنتاجية، ومحلات ومتاجر بيع وشراء السلع والبضائع الاستهلاكية.
- الأنشطة الثقافية والجمعية والنقابية والسياسية، التي يقتضي المقام فيها توفر شروط التواصل والحوار المباشر من أجل التعريف بالأهداف والغايات وطرح المشاريع وغيرها.
- الخدمات الطبية في جميع التخصصات، سواء في المؤسسات الاستشفائية الخاصة أو العمومية، أو في عيادات الأطباء أو في الصيدليات...
- الخدمات الاجتماعية والنفسية في مؤسسات الصحة النفسية والعقلية ومؤسسات رعاية الطفولة، وجنوح الأحداث، والمؤسسات التربوية، ومراكز الإنصات والدعم النفسي والمرافقة لفائدة النساء ضحايا العنف الزوجي، والأطفال ضحايا سوء المعاملة والاستغلال الجنسي، والمصابون بأمراض مزمنة كالسرطان، أو السيدا، أو السكري...
- الخدمات الاجتماعية والتربوية لفائدة الأسر التي تعاني من الفقر والتهميش والعزلة والهشاشة وصعوبة الاندماج لفائدة الأشخاص المدمنين، والذين يعانون من صعوبة التوافق الاجتماعي أو المهني.

3.1. الاستقبال الناجح وآلياته

صحيح أن الحديث عن الشروط والضوابط التي يجب توفرها في عملية الاستقبال، يقتضي بالدرجة الأولى معرفة مجالاته وسياقاته، والأهداف المراد تحقيقها منه. لكن ثمة عناصر مشتركة يجب أن تكون حاضرة أثناء الاستقبال، ومن الضروري أن يتمكن منها

الشخص الذي يقوم بهذه العملية. إن نجاح الاستقبال يقتضي وجود تعاقد ضمني وغير معلن بين المنصت والمتكلم في إطار وضعية تواصلية معينة.

من الواضح، إذن، أن الإنصات فعل تواصلية بالدرجة الأولى، وعلاقة بين-فردية، مما يتطلب استعدادا نفسيا من قبل الفاحص الذي يزاوول مهمة الإنصات.

وعليه، نتساءل: ما هي شروط الفعل التواصلية الناجح ومتطلبات الإنصات الفعال أثناء الاستقبال والمقابلة؟ وكيف يتسنى لنا فهم العلاقة بين فعالية الإنصات والاستعداد السيكولوجي للمنصت أثناء المقابلة؟

يبدو أن الطريق نحو تحرير الفكر، يمر عبر تحرير الجسد وبالتالي، التغلب على كل العوائق الذاتية والموضوعية التي قد تعرقل العملية التواصلية. وفي هذا السياق، يمكن تحديد شروط نجاح الاستقبال في العناصر التالية:

- طريقة التحية: يمكن الحكم على نجاح الإنصات أو فشله منذ اللقاء الأول وأسلوب التحية، التي تتخذ أشكالا متعددة. لذا، ينبغي الحرص على الوقوف واستقبال المفحوص بحفاوة وبتحية سليمة، يتم التعبير من خلالها على أنه شخص مرغوب فيه وزيارته منتظرة. وإن اقتضى الأمر، يمكن استقبال المفحوص من مدخل باب المكتب أو العيادة، وذلك حتى نعمل على تشجيعه والرفع من معنوياته، وتبديد كل مظاهر الخوف أو التردد أو الأفكار السلبية والاعتقادات الخاطئة التي قد يسقطها على شخصية المفحوص.

- الابتسامة: تكمن أهمية الابتسامة في قدرتها على إزالة حدة التوتر والضغط النفسي أو التخفيف منهما، وعدم الاستسلام للانفعال، وفي الآن نفسه تعطي الابتسامة الانطباع للآخرين بالرغبة في الإنصات والارتياح والثقة والدعوة إلى الحوار.

- النظرة: إنها من بين أهم عناصر التواصل التي تساعد في الدعوة إلى الإنصات. فالنظرة هي لغة العيون التي تعبر عن القوة أو الضعف الداخلي، والانتصار أو الانكسار، والحضور أو الانسحاب، والمقاومة أو الاستسلام، والثقة في الذات أو التردد... إلخ. ومن شأن هذا التواصل غير اللفظي أن يمنحنا إمكانية السيطرة على الآخر وامتلاكه،

وعدم إعطائه فرصة اكتساح المساحات المسموح بها، وإرغامه أخيراً، على الإنصات والانضباط.

- الحضور: هي الطريقة التي نستقبل بها الآخرين ونتفاعل معهم ونظهر لهم بها الاهتمام والرغبة في الإنصات، ليس بواسطة الأذن فقط، وإنما بجسدنا ككل. فمن خلال حركات الوجه وباقي أعضاء الجسد، نبرهن للآخر على الحضور في المكان والزمان، والانتباه له والتركيز معه.

- المظهر العام: هو لغة غنية بالدلالات والمعاني التي تعبر عن انفعالنا وسلوكنا ومواقفنا وتجاربنا، وهي تمنح كذلك للمتكلم الثقة والأمان والارتياح. ويمكن التعبير عن ذلك، بواسطة الملامح وحركة الرأس واليدين واللباس وطريقة الجلوس... إلخ (Burchardt, 2002)

وعموماً، يمكن الاستنتاج أن العملية التواصلية تحتاج إلى حركات محفزة. وفي هذا السياق، يمكن التمييز بين الحركات السلبية التي تعيق الفعل التواصلية، والحركات الإيجابية المدعمة لهذا الفعل.

- الحركات الإيجابية: تتجلى في الحركات العلوية أو المتجهة نحو الأعلى، كالنظرة إلى فوق، والتعبير بواسطة اليدين، والنظرة المتفائلة، والابتسامة، والتعبير عن روح المبادرة، والاستعداد الدائم والتأهب للفعل... والحركات المفتوحة التي تعبر عن حسن الاستقبال وعدم التحفظ أو الخوف أو التردد. وأخيراً، الحركات المتجهة نحو الأمام والتي من خلالها، نقوم بتقليص المسافة بيننا وبين الآخر، وأخذ المبادرة، وعدم ترك المجال له للتحكم في المسافة المخصصة له.

يبدو أن الاستعداد الجسدي يشكل أحد العوامل المساهمة في العملية التواصلية والإنصات الفعال والمدعمة لهما. غير أن هذا الاستعداد لا يكتمل إلا بتوفر شرط الثقة بالذات، والوعي بنقط ضعفها ومواطن قوتها، وما يعيق أدائها وما يحفز فعلها (Martin, 1999).

2. المقابلة

1.2. المقابلة وأساسياتها

تقترن المقابلة بالجوانب النظرية والمنهجية والممارسة الميدانية، فهي تضعنا أمام وضعية تواصلية تقتضي تطبيق مجموعة من التعليمات والتقنيات الضمنية والصريحة، المباشرة وغير المباشرة، اللغوية وغير اللغوية. لذلك، على الفاحص أن يكون مُلمًا، على المستوى النظري، ببعض المبادئ والقواعد التي استطاع علم النفس الإكلينيكي بلورتها وتطويرها من خلال الممارسات والتجارب العيادية، وما راكمته المدارس التي توالى على تاريخه من تجارب (التحليل النفسي، وعلم النفس السلوكي، وعلم النفس الإنساني، وعلم النفس المعرفي...). غير أنه من الصعب إعطاء "صفة" جاهزة يتم الاعتماد عليها وتطبيقها حرفيا. والسبب في ذلك، هو أننا نتعامل مع الإنسان، ومع نماذج متعددة من السلوكيات والانفعالات الإنسانية وأنماط مختلفة من المواقف والاتجاهات والآراء والأفكار والاعتقادات التي يتبناها الشخص، ويعتقد في صحتها ويؤمن بمصداقيتها. لذا، فاللقاء المباشر والحوار مع المفحوص، هو الذي يحدد مستويات المقابلة وأنواعها، ونمط الأسئلة التي تُوجه إليه. وهذا ما يقتضي من الفاحص أن يتوفر على قدر كبير من الانتباه واليقظة والتركيز والذكاء وسرعة البديهة والثقة بالنفس والخبرة والقدرة على تدبير الحوار والتحكم فيه وتوجيهه إلى الاتجاه الفعال والإيجابي، قصد اقتراح التشخيص المناسب في المرحلة الأولى، واقتراح العلاج الملائم في المرحلة الثانية.

فالمهم في المقابلة إذن، هو كيفية إدارة الحوار، إذ لا يمكن الجزم بوجود أسلوب واحد في الحوار يتبع نمطا واحدا أو معيارا متفقًا حوله، بل تعدد هذه الأساليب وفق فرضيات الفاحص ووفق حالة المفحوص. فهناك الحوار المتكافئ، في حالة وجود شخصين لهما نفس إمكانيات الحديث أو التدخل أو النقاش. وهناك الحوار التربوي الذي يتوفر على خاصية تقسيم الأدوار بين شخصين: الأول يطرح الأسئلة والثاني يجيب. وهناك الحوار الرسمي الذي يتميز بخاصية الانضباط، وتبادل الأدوار في العلاقات المهنية، وهناك الحوار الدّينامي الذي يخضع لسياق توجيهي أو تشخيصي أو علاجي، بين الفاحص والمفحوص، داخل عيادة أو مكتب أو قاعة الفحص.

وعموما، يمكن القول إن من خصوصيات الحوار أن يتميز بالدينامية والتبادل والتفهم والتعاون. والمقابلة لقاء بين - فردي يكون بين الفاحص والمفحوص، هدفها تسجيل المعلومات أو الحصول على أكبر قدر منها، من أجل الوصول إلى تحقيق هدف تشخيصي أو تقييمي أو تقويمي، لذا يجب أن نأخذ بعين الاعتبار ما يلي:

- حسن تدبير المقابلة وخلق الجو الملائم لها.
- انتقاء الأسئلة التي تُطرح على المفحوص بعناية ووفق سياق المقابلة.
- توالي الأسئلة وترتيبها وفق تنظيم دقيق مبني على فرضية الفاحص.
- الطريقة التي يتم بها تدوين الأجوبة وتسجيل المعلومات.
- الإنصات الجيد والفعال، وإبداء الاهتمام بحديث المفحوص، والتدخل في الوقت المناسب.
- الالتزام بالصمت في الوقت المناسب دون أن يطول أكثر من اللازم حتى لا يصبح الجو ثقيلًا والحوار مفتعلًا.
- تجنب التأويل السريع أو الإسقاط غير المبرر بالحجج الواقعية، وخصوصا عدم تبليغ ذلك للمفحوص.
- الاكتفاء بإعادة صياغة أجوبة المفحوص التي تنم عن تناقضات في أقواله، أو تتضمن أحكاما غير مبررة بالحجج المقنعة، وغير مبنية بشكل منطقي سليم.

ويمكن القول إن المقابلة تتيح للفاحص معرفة العديد من المعلومات ثمكته من طرح الاحتمالات والفرضيات، ومن ثم، التنبؤ بمشاكل الحالة. لذا يجب تهييء الظروف المادية والتفاعلية والذاتية التي تمنح للمفحوص أفضل فرصة للتعبير عن ذاته وعن مشاعره وأحاسيسه. إن المقابلة تستعمل من أجل جمع أكبر قدر من المعلومات الموضوعية حول المفحوص، وحول سيرته الذاتية وحياته وتمثلاته وأحاسيسه وعواطفه وتجاربه وأفكاره وغيرها. وعموما، يمكن التمييز، أثناء الممارسة، بين أسلوبين مختلفين في تدبير المقابلة:

- الأسلوب المنفتح أو غير الموجه

إنه أسلوب من يريد أن يعرف معلومات إضافية عن محاوره، من خلال تكرار إشارات الانفتاح، وإعادة الانطلاق، وتكمن قوته في التشجيع على الحوار، والتمركز حول الآخر، بيد أن من سلبياته هو احتمال التيه عن الهدف. إن هذا الأسلوب يفرض علينا تحويل تمرکزنا حول ذاتنا إلى التركيز على الآخر.

- الأسلوب المغلق أو الموجه

إنه أسلوب من لا يريد أن يعرف أكثر من الجواب عن الأسئلة التي يطرحها، إذ نجده يلتزم بالأسئلة والأجوبة دون الانحراف عن هدفه. وتكمن قوة هذا الأسلوب في معرفة كيفية توجيه الحوار والوصول به إلى غاياته. أما مجازفته فتتقصر في أن الفاحص يترك معلومات مهمة تمر، لأنه مقتنع بأنه يمتلك كل العناصر. هذا الأسلوب لا يطرح أي صعوبة مادام أنه متمركز حول ذاتنا. إذ لا يوجد الآخر هنا إلا لخدمة مسار المقابلة.

إن الأسلوبين معاً ناجعان شريطة أخذ طبيعة المقابلة بعين الاعتبار. لكن النقطة الأهم هي معرفة كيفية دمج الآخر في تفكيرنا. وعلى اعتبار أن المقابلة تقنية تسعى إلى البحث عن الموضوعية من خلال ذاتية المفحوص، مع التركيز على مجموعة من المعلومات والمؤشرات والقرائن التي تتخللها، فإنه يمكن تحديد أنواعها فيما يلي:

- المقابلة غير الموجهة: لا يتدخل الإكلينيكي ولا يوجه المفحوص أثناء الكلام، ويترك له المجال للتحدث بكل حرية، دون مقاطعته أو توجيه مسار حديثه، وهي الطريقة التي كان يطبقها خصوصاً روجرز Rogers في أسلوبه العلاجي، انطلاقاً من أن المفحوص أدري بالمشاكل التي تؤرقه ويريد الحديث عنها.

- المقابلة شبه الموجهة: وهنا يعمل الإكلينيكي، على توجيه المفحوص في الوقت المناسب، وجعله دائم الصلة بالوقائع التي لها علاقة بموضوع الحوار. وفي الغالب، تقوم على عدم التدخل في الحوار، وترك المجال للمفحوص كي يعبر عن تجاربه الشخصية، من خلال توجيه الحديث للتركيز على مواضيع بعينها.

- المقابلة الموجهة: وتقوم على توجيه مجموعة من الأسئلة المحددة سلفاً، قصد الحصول على معلومات تفيد الفاحص في التشخيص.

وعموماً، يمكن توظيف هذه التوجهات الثلاثة في المقابلة العيادية وفق المقام الذي تجري فيه المقابلة، إذ يمكن مثلاً في بداية المقابلة الأولى استعمال المقابلة الموجهة للحصول على معلومات خاصة بالمفحوص، ثم بعد ذلك توظيف المقابلة غير الموجهة لترك المجال للمفحوص للتعبير عن مشاعره بكل حرية، وأثناء بداية الحصص العلاجية الأولى يمكن للفاحص أن يتدخل في الحوار لمناقشة أفكار المفحوص ومعرفياته، ومحاولة رصد تناقضاته وأفكاره غير العقلانية ومعتقداته المشوهة، والعمل على تعديلها أو تليينها.

فالمقابلة، إذن، تقنية عيادية بامتياز، وهي لقاء بين الأخصائي والمفحوص، وإلى ذلك فهي علاقة بين-فردية يلعب فيها الحدس العيادي والتجربة والخبرة دوراً أساسياً. إنها علاقة بالمعنى الفينومينولوجي للكلمة (العلاقة بين الذات والغير).

من حيث المبدأ، على الفاحص الإنصات إلى المفحوص وتشجيعه على الحديث والتعبير عن مشاعره وعن كل ما يجول في خاطره. لذا من الضروري أن يتحكم الفاحص في استجاباته وانفعالاته. إن الهدف من المقابلة هو جعل المفحوص يكتشف ذاته، من خلال المعلومات أو الوضعيات التي يبسطها الفاحص أمامه. وفي هذا الإطار، يمكن أن توجه إلى المفحوص سلسلة من الأسئلة، شريطة ألا تكون متوالية، وألا تصطبغ بصبغة إدارية أو رسمية أو سلطوية، بل يجب أن تفسح المجال للمفحوص للتعبير عن أفكاره ومشاعره بكل حرية. وإذا لم يرغب المفحوص في الإجابة، فلا يجب أن يفرض المعالج النفسي أو المساعد النفسي على المفحوص أجوبة محددة، أو يوجهه نحو أجوبة معينة من خلال أسئلة إيحائية، أو يفسح له المجال للاختيار بشكل مباشر أو غير مباشر بين اختيارات معينة من افتراض الفاحص.

2.2. شروط توظيف المقابلة الإكلينيكية

توظف المقابلة الإكلينيكية لتجاوز سلبيات تقنية الاختبارات والملاحظة (كما سنرى ذلك لاحقاً). ويتعين على الباحث الذي يوظف هذه التقنية الالتزام بالشروط التالية:

- التوفر على إشكالات يبحث عن حل لها.

- صياغة فرضيات مختلفة.
- مراقبة افتراضاته من خلال ردود الفعل التي يثيرها الحديث.
- مساهمة مجرى الحديث، والتحكم في اتجاهه.

وإذن، على الإكلينيكي المتمرس أن يمتلك خصوصيات الإلمام بتقنية المراقبة؛ بمعنى إعطاء المسترشد حرية الكلام دون مقاطعته، أو قطع الحوار معه، أو تحريف كلامه (ولكن في حدود، كما سنرى ذلك لاحقاً تماشياً مع منهجية العلاج النفسي المعرفي). كما يجب على الإكلينيكي المتمرس أن يكون ملماً بكيفية البحث عن شيء محدد، وأن يتوفر في كل لحظات المقابلة على فرضيات للتأكد منها.

لا يفوت أن نؤكد على أن جوهر المقابلة الإكلينيكية هو وضع كل جواب في إطاره الفكري الملائم. فهناك إطار للتفكير وآخر للإيماء، وثالث للهو. بالإضافة إلى وجود إطارات لمجهود يقوم به المفحوص، وأخرى للاهتمام بالموضوع، وثالثة للتعب. كما يمكن أن نقابل مفحوصين يفكرون ويبحثون، وآخرون يكتفون باللهو واللامبالاة، أو لا يستمعون إلى المرشد بتاتا. من هنا وجب وضع كل نشاط من النشاطات السالفة في إطاره الفكري المحدد. ومن هنا تأتي أهمية أول سؤال يطرحه المرشد على المسترشد وهو: "هل أتيت بمحض إرادتك أم أن أحدا طلب منك ذلك؟"

إن محاولة تشخيص المشاكل الوجدانية والمعرفية، يهدف إلى الكشف عن كيانات داخلية غير قابلة للملاحظة المباشرة، وتخضع بالتالي للاستنتاج، مادامت معرفة تفكير الآخرين هي دوما معرفة غير مباشرة يتوسطها ما يقولون أو ما يفعلون أو هما معا. إن الكثير من البحوث في هذا المجال تعتمد على المقابلة الإكلينيكية كأداة لجمع المعطيات، بحيث توجه سلسلة من الأسئلة الخاصة إلى المفحوص، والتي من المنتظر أن يجيب عنها بشكل عفوي. وتضم المقابلة أسئلة معدة سلفاً، كما على الباحث أن يرتجل أسئلة أخرى بغية استيضاح مقاصد المفحوص.

وبناء عليه، تعتبر تقنية الحوار ومعالجة الملفوظات، عناصر أولية ونهائية للمساهمة في ممارسة حوارية ملموسة. إن خلفية هذه الممارسة تتجلى في الاهتمام بالمقابلة بما هي ممارسة حوارية ملموسة، بحيث ينصب الاهتمام أولاً على بعض تفاصيل السلوكات اللفظية

والحركية؛ ويتم التركيز ثانياً على العلاقة بين طريقة التفكير الضمنية، والسلوكيات المقابلة لها والمعبر عنها، بمعنى كيف يضيف الأفراد مدلولات على المواضيع الخارجية والأحداث الداخلية أثناء التفكير فيها والتعبير عنها. وبذلك يتم التركيز على كيفية إدراك الفرد لمشكلته وكيفية تمثله لها وكيف يعيشها.

يمكن استعمال نوعين من الأسئلة في هذه المقابلة الإكلينيكية لتحديد البنية المنطقية للمفحوص. أولاً عبارة عن أسئلة مغلقة يمكن الإجابة عنها ببساطة عبر استحضار المعلومات؛ وثانيهما أسئلة مفتوحة تواجه المفحوص باحتمالات أخرى غير مألوفة لديه، أو لم يفكر فيها من قبل أو كان يحاول تجنبها بسبب حولتها الانفعالية. تنطوي هذه الأسئلة الأخيرة على احتمال أكبر من الأسئلة المغلقة للكشف عن البنية المنطقية التي يوظفها المفحوص خلال تعامله مع المشاكل التي يواجهها، وهي تفصح كذلك عن معلومات تتعلق بالمعتقدات التي تتحكم في طرق تفكيره.

وفي هذا الإطار، يعتبر شولتز Schoultz وآخرون (2001) أن التركيز على الكلام، باعتباره فعلاً اجتماعياً ملموساً، يجب أن ينظر إليه على أنه عنصر دال في ممارسات متموضعة (أو سياق محدد)، ومفيداً في تحقيق أهداف مختلفة: منها التعبير عن الرأي، وعن المواقف، وعن الفهم، وتدبير مواقف اجتماعية، وإقامة علاقات اجتماعية والحفاظ على استمرارها، وتحقيق مقتضيات التواصل (كالإجابة عن السؤال عندما يطرح)، وغير ذلك. وعليه، فمن المعالم الأساسية للمقاربة التحاورية والسوسيو-ثقافية (روكوف Rogoff، 1990؛ ورتش Wertsch، 1998) للمعرفية والتواصل هو التركيز على طبيعة مكونات اللغة. وهكذا فإن أية عملية تواصلية إنسانية تقتضي مسبقاً أن المواضيع والأحداث تُشكّل على نحو معين في انسجام مع الأهداف المتوخاة منها.

ويقول شولتز وآخرون (2001) موضحين أهمية هذه المنهجية: "نعتقد أنه من الضروري أن نأخذ التفكير بعين الاعتبار من خلال نشاط تحاوري ومتموضع، أي في سياق خاص (...). ويجب عدم إغفال السياق بكل قيوده، ولا الفرد بكل موارده المعرفية التي يستحضرها في تلك الوضعية، في إطار فهم تحاوري للمعرفية والتواصل. إن مقابلة اجتماعية ملموسة، ومناسبة الحديث فيها هي التي تجعل الفرد يُعبّر عن مشاكله بشكل سلس".

3.2. نموذج عملي للشروط الضرورية لإجراء المقابلة

- تعتبر المقابلة لقاء تواصليا بين شخصين: فاحص ومفحوص تجمعهما علاقة مساعدة موسومة بالثقة المتبادلة. إنها علاقة وجدانية، تتأثر بالمحددات التالية:
- إن التاريخ الخاص لكل من الفاحص والمفحوص، ودينامية الشخصية يؤثران على هذه العلاقة التواصلية.
 - إن العلاقة الأولى بين الفاحص والمفحوص تؤثر بشكل كبير على سير المقابلة لاحقا، مثلها مثل كل العلاقات في الحياة العامة، إذ إن الانطباع الأول يكون أساسيا في نجاح العلاقة أو فشلها، ويصعب كثيرا تغيير هذا الانطباع لاحقا.
 - إن المفحوص سيلتقي مع نفسه لأول مرة، ولكن في هذه المرة بحضور المختص النفسي باعتباره مرآة تعكس مشاعر المفحوص ووجدانه.

1.3.2. مبادئ أساسية يجب الالتزام بها في المقابلة

- أولى مبادئ المساعدة النفسية في إطار مقابلة عيادية نجملها فيما يلي:
- ضرورة عدم وجود مثيرات كثيرة داخل قاعة الفحص (من أثاث وتزيين ولوحات وغيرها).
 - ضرورة توفر إنارة كافية، لا خفيفة (حتى لا توحى بالحميمية) ولا ساطعة (حتى لا ترهق المفحوص).
 - يجب أن يكون شكل المكتب مما يسمح باقتراب الفاحص من المفحوص (انظر الصورة)، إذ يكون الفاحص قريبا من المفحوص، مع وجود إطار ينظم هذه العلاقة دائما.



الصُور (3): توضيح بعض طرق إجراء المقابلة

- أن يضبط الفاحص كل ما يحدث في قاعة المقابلة: فالفاحص هو الذي يفتح الباب ويستقبل المفحوص، وهو الذي يرافقه عند انتهاء المقابلة. والمراد بذلك، تقريب المسافة أو تقليص الفارق بين الفاحص والمفحوص.
- إغلاق الباب حتى يوحى للمفحوص بأن ما سيقوله لن يتسرب إلى الخارج، وأن ما سيقال سيبقى حبيس هذا المكتب المغلق.
- إغلاق هاتف الفاحص، لأنه إذا رن هاتفه فقد ينهار كل ما بناه سابقا.
- عدم توظيف حوار استنطاقي وتجنب إعطاء الانطباع بأن الفاحص فضولي. بل يناقش معه ما يطرحه للنقاش.
- تدوم حصة الأطفال 30 دقيقة، والراشد 45 دقيقة.
- تحديد المواعيد بدقة متناهية والالتزام بها.
- عند اعتذار المفحوص عن الحضور، يجب ترك هذه الحصة شاغرة تفاديا للمفاجآت.

2.3.2. اللقاء الأول

يتضمن اللقاء الأول العناصر التالية:

- دراسة طلب المفحوص: قد يكون هذا الطلب غامضا، وعليه تكمن مهمة الفاحص في الكشف عما لم يقله المفحوص، أو أن ما يقوله قد يجانب الحقيقة. قد يكتشف

الفاحص الخبير المشكل الحقيقي بسرعة، عكس الفاحص المبتدئ الذي قد يتطلب منه ذلك وقتاً أطول.

- العمل وفق الموضوع الذي يريد المفحوص التحدث عنه.
- عدم إثارة موضوع متعلق بماضي المفحوص، مثلاً: تجنب الحديث عن الأم أو عن الأب معناه أن هناك مشكلاً مرتبطاً بهما، وأن المفحوص غير مستعد بعد للحديث عنه، ولذا لا ينبغي إثارة مع المفحوص ما لم يجد الرغبة في إثارة هو نفسه.

3.3.2. العلاقة بين الفاحص والمفحوص

- يجب أن تتأسس العلاقة بين الفاحص والمفحوص على المقومات التالية:
- أن يبلغ الفاحص للمفحوص أنه ليس بساخر، ولكنه سيساعده على مساعدة نفسه.
- ضرورة سيادة الاحترام المتبادل بينهما، وتبليغ هذا الشعور للمفحوص.
- تفادي التقرب من المفحوص في إطار علاقة اجتماعية (تناول كأس قهوة معه مثلاً)، لأنه يؤثر سلباً على العلاقة الثنائية، ويخرجها من إطارها المهني.
- إن العمل الإنساني يجب أن يبقى جانباً في هذه العلاقة، وأن يتم الاشتغال بمنطق المتخصص المهني (مثلاً حمل مفحوص في منتصف الليل في سيارة، أمر غير مقبول مهنيًا).
- إبقاء الوضع مطبوعاً بالحالة التي التقى فيها الفاحص بالمفحوص في أول جلسة، فإذا حصل أن تزوج الفاحص مثلاً أثناء فترة علاج المفحوص، يجب عدم وضع الخاتم في الأصبع أثناء جلسة هذا المفحوص.
- للفاحص تاريخه الخاص الذي قد يسقطه في بعض السلوكات غير المهنية من مثل:
- الشعور بالتفوق (مختص، ذكي، عارف) سيؤثر سلباً على العلاقة.
- لذة التحكم: أي القيام بسلوكات سلطوية للتحكم في الآخر ليظهر له أنه أقل شأنًا منه، وهذا يعني ضرورة الإبقاء على علاقة المساعدة فقط.

- عدم تقديم النصائح: فإذا اتبع المفحوص النصيحة وتعددت الأمور، فسوف يحقد على الفاحص، وإذا لم يتبعها فسيحقد عليه أيضا، لأنه لم يؤكد عليه في ذلك. إن دور الفاحص هو محاولة رصد الدوافع الكامنة وراء السلوك: لماذا تريد القيام بهذا الأمر أو لا تريد القيام به؟.
- عدم التصرف كأب طيب أو أم طيبة أو مساعد طيب، فالطيوبة لم تنفع المفحوص سابقا، والدليل على ذلك هو وجوده في حصة الفحص السيكولوجي. يجب إذن التصرف وفق ضوابط الفاحص المهني فقط، حتى لا يكرر المفحوص نفس السلوك.
- تجنب إصدار أحكام قيمة: الفاحص موجود لمساعدة المفحوص وليس لوضعه في خانة معينة (إنه مشاغب، أو عصابي، أو وقح، أو مكتئب...). إن إصدار مثل هذه الأحكام أو هذا التصنيف في فئة معينة، سيعقد البحث عن الحل ويصعبه، لأن الفاحص سيوجه دائما العلاقة وفق هذه الوجهة.
- إذا تم اعتبار المفحوص كشيء ثابت سبق تشخيصه وتصنيفه، وسبقت نمذجته بماضيه، فإن الفاحص يساهم إذن في تأكيد هذه الفرضية المحدودة. وإذا اعتبر الفاحص العلاقة فقط فرصة لترسيخ بعض فئات الكلمات أو الآراء حول الآخرين، فهو يميل إلى تأكيدهم كمواضيع. وإذا اعترف الفاحص للمفحوص بأن تلك هي إمكاناته، فإنه سيميل إلى التصرف في اتجاه تأكيد هذه الفرضية (روجرز، 1998).
- الإغراء: أي أن المفحوص يجب الفاحص (هناك تحويل، أو ثقة، أو حب، أو انبهار...)، وإذا هاجم المفحوص الفاحص أو أطرى عليه، يجب أن يبقى ذلك في إطاره المهني، لأن ما يقوله المفحوص قد يكون موجها لشخص آخر يتمثله في شخص الفاحص (التعبير عن مشاعر قد تكون سبب مشاكله التوافقية أو صعوباته العلائقية).
- إرادة جذب الفاحص إلى جانب المفحوص ضد صورة رمزية قد يتمثلها (قد تكون صورة الأب). إن دور الفاحص هو التساؤل: لماذا يشعر المفحوص بهذا الشعور، من أجل الوصول إلى فهم هذه المدلولات، والوعي بها لاسترجاع التوازن والتوافق الداخلي والخارجي.

- محاولة ضبط الفاحص لذاته حتى يستطيع مساعدة الآخر. مثلاً أثناء بكاء المفحوص أمام الفاحص لفقدان قريب له، إذا تأثر الفاحص لذلك، فهذا لن يساهم في حل هذه المشكلة ذاتياً من قبل المفحوص، ومعناه أيضاً أن الفاحص لم يساعده على حل مشكلته: هذا هو المقصود بالحياد المتعاطف. فالحياد لا يعني اللامبالاة، بل هو السيطرة على مشاعر الفاحص والاشتغال كمتخصص، يجب عليه مساعدة المفحوص على حل مشاكله.

4.3.2. خطوات سير المقابلة

- تبدأ المقابلة العيادية بالدردشة بواسطة أسئلة عامة من مثل: ماذا فعل الفاحص اليوم؟ ما الذي وجهه إلى المفحوص؟...
- تفادي الأسئلة المخرجة أو المتسارعة حتى ينضج الموضوع، ويكون المفحوص مستعداً للحديث عنه. وهذا معناه احترام خصوصية المفحوص حتى يصل إلى درجة الاستعداد لذلك، ويتغلب على دفاعاته وعوائقه وحواجزه النفسية.
- تفادي تسجيل المعلومات أثناء المقابلة، لأن تسجيل الملاحظات يعيق التواصل مع المفحوص، ويعيق ملاحظة ارتسامات وجهه وتعابير وحركاته، فمثلاً:
- تربيع اليدين معناه أن المفحوص غير مستعد للبوح بأشياء معينة، إنه إشارات تعلمه الفرد في المدرسة، ومفاده الجلوس دون حراك ودون كلام.
- الإمساك بحقيبته بيديه أثناء المقابلة معناه ضرورة الحفاظ على المجال الحيوي.
- إن تفادي النظر وجهاً لوجه معناه أن المفحوص غير مستعد للبوح بمشكلات خاصة. ففي النظر علاقات، وتفادي النظر معناه عدم رغبة المفحوص في البوح بأسراره.

3. الوسائل المنهجية في المقابلة

تتمثل الوسائل المنهجية التي يعتمد عليها المرشد في: الملاحظة، والوصف، والاختبارات، والمقابلة الإكلينيكية. إنها التقنيات الأساسية التي يجب على المرشد التمرن عليها وضبطها من أجل تحقيق علاقة مساعدة ناجحة.

1.3. تقنية الملاحظة

بالرغم من أن الملاحظة كانت وما تزال، واحدة من الأدوات الرئيسة للمنهج التجريبي المتبع في السيكولوجيا، فإن جل السيكولوجيين الذين يشتغلون في حقل المساعدة السيكولوجية أو العلاج النفسي، يستعملون أداة منهجية عامة توحد بينهم، وتتجلى في أداة الملاحظة المنهجية لفئة محددة من السلوكات الحركية واللغوية، وعلاقاتها بشروطها وبمثيراتها العامة، التي تتقيد بالسياق أو بالمناسبة أو بالمحددات.

وتتجلى أهمية الملاحظة في كونها مرتكز عملية المساعدة النفسية، إذ إن الملاحظة هي المدخل لتحديد الحالة، وهي أيضا المدخل لإنهاء جلسات المساعدة النفسية. فالملاحظة تعتبر مصدرا مهما للمعلومات الأولية، مادامت تكشف عن سلوكات المفحوصين العفوية، وتمكن المرشد من دراسة محتوى السلوكات التي تعبر عن مشاكل المسترشدين وانشغالاتهم. وتكشف الملاحظة في الوقت ذاته عن مواضيع جديدة قد يثيرها المفحوص، والتي لم يكن الفاحص لينتبه إليها، أو لي طرحها بنفس طريقة المفحوص. وبذلك تعتبر الملاحظة أهم الخطوات في أي علاقة مساعدة ناجحة. فهي في شكلها الأولي تمثل عملية تسجيل الوقائع: أي أننا نشاهد جزءا من السلوك المتظاهر ونحاول أن نضع جردا بذلك. يبدو هذا الأمر سهلا للوهلة الأولى، ولكن يتضح مدى تعقده أثناء الممارسة والتطبيق. فالمرشد يجد نفسه أمام مشكل تحديد العناصر الملائمة التي يجب ملاحظتها، والتركيز عليها وكيفية تقطيعها، لكي تكون صالحة لأن تستثمر لاحقا في اقتراح تشخيص منسجم بناء عليها. وبالرغم من أن الملاحظة سلوك عادي لدى الإنسان (مثله مثل الإنصات)، إلا أنها في علاقة مساعدة تتخذ صبغة العلمية والدقة والضبط المنهجي، لمنحها بعدها الأساسي في اقتراح فرضية عمل توجه علاقة المرشد بالمسترشد.

إن تنظيم الملاحظة أمر ضروري، من خلال توظيف جدول للملاحظة المنهجية أو شبكة الملاحظة، ثم بعد ذلك تنظيمها وإخضاعها لتحليلات كمية (إحصائية)، أو كيفية (رصد العلاقة بين العناصر التي تمت ملاحظتها واستخلاص استنتاجات منطقية منها).

ويتجلى أهم تطور منهجي عرفته السيكولوجيا، في تطوير مناهج دقيقة للملاحظة، من مثل تحليل المراسيم *protocoles* الفردية⁽¹⁾. ويعتبر ريشار Richard وبيترونو Pitrenaud (1991) أن أهمية المراسيم الفردية تتجسد في كونها تتميز بالذهاب والإياب بين الملاحظات والنظريات التي تسمح بتفسيرها، مع تحديد فرضيات العمل وتصور نشاطات حل المشاكل التي تركز عليها. وهذا يعني الانطلاق من ملاحظة مجموعة من السلوكات، والبحث لها عن تفسير وفق نظريات سيكولوجية معينة، تنطلق من فرضيات علاجية يطرحها المرشد على نفسه، ووضع خطة للتدخل، ثم ملاحظة التغيرات التي تطرأ على السلوكات للملاحظة هل طرأ تحسن أم لا، وهكذا دواليك. وعليه فالملاحظة هي المنطلق وهي التي تحدد المسار وهي التي توجه النهاية.

يجب إذن، في كل مساعدة نفسية الانطلاق من الملاحظة، والعودة إليها لمراقبة التطورات التي حصلت على مستوى التدخل. تعتبر الملاحظة إذن، مصدرا مهما للمعلومات الأولية، لأنها تكشف عن سلوكات المسترشدين العفوية، وتمكن من دراسة محتواها وشكلها. كما قد تساعد المرشد على إثارة مواضيع أخرى لم يفكر فيها من قبل، والتي تعتبر هامة بالنسبة للمسترشد. فدراسة شكل الأسئلة المقدمة من قبل المسترشدين، تظهر لنا ما هي الأجوبة المتضمنة في هذه الأسئلة.

(1)

يعرف كوروير Corroyer و وولف Wolff (2003: 25-26) البروتوكول أو المرسوم بأنه مجموعة من الملاحظات. صوريا، يمكن اعتبار المعطيات تطبيقا للعينة التي تمت ملاحظتها (مجموع الوحدات الإحصائية) على مجموع صيغ ملاحظة المتغير (م). يمكن إقران كل وحدة من العينة الملاحظة (و) بصيغة واحدة فقط من المتغير (م1) أو بتركيب من الصيغ إذا كان الأفراد يوصفون بمتغيرات عدة (م1، م2...). فالمرسوم إذن موضوع صوري، ويمكن تمثيله باللمس بأشكال عدة من مثل جداول أو رسوم بيانية... الخ. فعندما نجمع ملاحظة واحدة لكل فرد (السن مثلا)، نتحدث عن مرسوم ذو متغير واحد. وعندما نجمع ملاحظتين لكل فرد (مثلا السن والطول) نتحدث عن مرسوم ثنائي المتغير. أما عندما يكون عدد الملاحظات الخاصة بكل فرد يفوق اثنين، فإننا نتحدث عن مرسوم متعدد المتغيرات.

غير أن إيجابيات الملاحظة، لا يمكن أن تحجب نواقصها. إذ لا توفر الملاحظة نتائج
كيفية من خلال تراكمات كمية. كما أن هناك سلبات منهجية تعترى هذه الطريقة، ونذكر
منها:

- أن المسترشد قد لا يستطيع أحياناً أن يبلغ لنا أفكاره ومشاعره بوضوح.
- صعوبة الفصل بين معتقدات المسترشد الفعلية، والأجوبة التي قدمها إرضاء للمرشد
أو لإخفاء مشكل آخر.
- صعوبة الفصل بين الأجوبة العفوية للمسترشد والأجوبة الناتجة عن إحياءات
المسترشد.

1.1.3. الملاحظة الإكلينيكية

تعتبر الملاحظة الإكلينيكية قاعدة في المنهج التجريبي العلمي وركنا ركينا فيه، إلا أن
الملاحظة لها علاقة بالموضوع الخاضع للملاحظة (موضوع، أو كائن حي، أو جماد، ...)، كما
أنها رهينة بالزاوية التي يتواجد فيها الملاحظ (يمين أو يسار، قرب أو بعد...)، ورهينة أيضاً
بسياق الملاحظة.

وبما أننا بصدد علاقة تفاعلية بين الفاحص والمفحوص، فإن الملاحظة الإكلينيكية
هي الوسيلة التي عن طريقها يتعرف المحلل أو المعالج النفسي أو المرشد النفسي على أسباب
الاضطرابات النفسية، وذلك من خلال أساليب التعبير أثناء الفحص. إذن، السؤال الذي
يطرح هو: ما العناصر التي يلاحظها المحلل النفسي أو المعالج النفسي أو المرشد النفسي؟

1.1.1.3. الملاحظة قبل المقابلة

تبدأ عملية التشخيص منذ بداية اللقاء الأول، وهنا على الفاحص البدء في الملاحظة
الدقيقة لجميع سلوكيات المفحوص وتصرفاته وردود فعله، دون إغفال أي جانب أو
عنصر، مهما بدا تافهاً أو عديم الأهمية. ويمكن في هذا الإطار ملاحظة العناصر
التالية:

- ملاحظة طريقة فتح الباب: هل فتح المفحوص الباب بعنف وعصبية أم بهدوء أو تردد أو خوف أو احتراس؟
- ففي الحالة الأولى، من المفترض أن الأمر يتعلق بشخصية اندفاعية أو قيادية أو عدوانية... أما في الحالة الثانية، فقد نكون أمام شخصية مترددة أو انطوائية أو خنوعة... على أن هذه الافتراضات تبقى مجرد قراءات أولية بإمكان المحلل الانتباه إليها وجمعها قصد الاستفادة منها لتدعيم استنتاجاته فيما بعد، أي بعد إجراء المقابلة والاختبارات، حتى يتمكن في النهاية من اقتراح التشخيص المناسب.
- ملاحظة طريقة الجلوس وجر الكرسي: هل جلس المفحوص بسرعة وبدون تحفظ، أم قام بجر الكرسي بهدوء، وكأنه لا يريد إزعاج الآخرين؟ من شأن هذه الاستجابات التلقائية الصادرة عن المفحوص، رسم صورة أولية عن شخصيته وافتراض مدى قوة أو ضعف تقديره لذاته.
- إذا أظهر تحفظه وتردده، قد يكون شديد الحساسية بحضور الآخرين. أما إذا كان سريع الحركات، فمن المفترض أن تكون له ثقة كبيرة بنفسه.
- طريقة المشي والتحرك داخل المجال: هل يمشي بخطى سريعة أم بطيئة؟ هل يتحرك باندفاع أم بتحفظ؟ هل يتحرك وسط المجال ويشغل مساحات كبرى، أم يتحرك في الهوامش ويكتفي باستعمال المساحات الصغرى؟
- تمنحنا الأجوبة عن هذه الأسئلة، صورة أولية عن رؤية المفحوص لذاته وعلاقته بالآخرين والقيمة التي يمنحها لنشاطه، والتي تتراوح بين الحضور والغياب وبين السلبي والإيجابي...
- ملاحظة حركات العينين: هل تتجه إلى الأعلى أم إلى الأسفل؟ مع الانتباه إلى نوعية النظرة التي ترسم على عينيه: نظرة مستسلمة أو نظرة تلمس العطف، نظرة قوية أو نظرة حائرة... من شأن هذه الأنواع من النظرات أن تمنحنا صورة عن شخصية المفحوص وربطها بالأسباب والصدمات، وتوقع ردود الأفعال النفسية.

- حركات اليدين: هل يرفهما إلى الأعلى أم ينخفضهما إلى الأسفل؟ هل يضغط على أصابعه أم يقضم أظافره؟ هل يضع يده على فمه عندما يبتسم أو يتكلم؟ هل يحك شعره أو إحدى مناطق جسمه؟ هل يضع يديه فوق ركبتيه أم يقوم بجمعهما وكأنه جالس في فصل دراسي، أم يضع إحدى يديه أو كليهما على المكتب؟

كل هذه الحركات التي على الفاحص ملاحظتها لدى المفحوص، بالإمكان قراءتها وقياس درجة حالات التردد أو القلق أو التوتر التي قد يحاول المفحوص إخفاءها، أو أنها تنفلت منه بشكل تلقائي.

2.1.1.3. الملاحظة أثناء المقابلة

- ملاحظة اللغة: لقد حاول جاك لاكان Lacan (وهو تلميذ فرويد) إعادة قراءة آلية اللاشعور، والتي اعتبرها هي نفسها آلية من آليات اللغة. فبلاغة اللاشعور هي نفسها بلاغة اللغة. وما ينبغي أن نذكره هنا، هو أن ثمة لغتين: اللغة الأولى، هي لغة شعورية يتواصل بها الإنسان ويعبر بها عن مواقفه وميولاته ومشاعره بشكل مباشر. وخلف هذه اللغة توجد لغة ثانية، هي اللغة اللاشعورية التي اجتهد جاك لاكان في فك ألغازها والكشف عن صورها البلاغية. كما أن الصمت يحتل مكانة هامة في فهم اللغة الملفوظة. ومن ثم، يمكن فهم دلالة الرسالة التي يعيها المفحوص، من خلال غياب الكلام أو الصمت، باعتبارها لغة قائمة بذاتها ولها دلالتها الخاصة، وفي بعض الأحيان قد تكون أبلغ من اللغة المنطوقة. وفي هذا الإطار على المحلل أن يحسن قراءة الصمت، ويجتهد في تفسيره، حسب نوعيته وسياقه، والمدة الزمنية التي استغرقها. وفي الأخير، يمكن تحديد أنواع الصمت في: الصمت الماكر، والصمت العدواني، والصمت العاجز، والصمت الاحتجاجي، والصمت الذي يعبر عن الرضا أو الخجل أو الرفض أو الاستياء، والصمت الذي يعبر عن أقصى درجات التواصل.

على الفاحص إذن، التركيز على الكلمات والملفوظات التي يستعملها المفحوص وربطها بالسياق أو الموضوع. هل يلتزم بالتسلسل المنطقي للأحداث التي يتكلم عنها، أم ينتقل من حديث إلى آخر دون مسوّغ؟ هل يتفادى ذكر بعض الكلمات أو الأسماء، أم على العكس من ذلك، يردها بكثرة؟ ومن المفيد ملاحظة الرنة الصوتية وأسلوب التنغيم المستعمل، إن اللغة عموما تعبر عن الأفكار والمشاعر والانفعالات، وهي بذلك مفاتيح تمنح للفاحص إمكانية الفهم والتفسير والتشخيص والتنبؤ.

- ملاحظة لغة الجسد: للجسد مكانة هامة ضمن الرسائل التي يرسلها المفحوص، فهو وسيلة تعبير غير مباشرة تفصح عن خطاب قد تعجز اللغة المنطوقة عن التعبير عنه. فالجسد يتكلم لغة مجازية أو رمزية، وهو يعبر عن الخبرات والرغبات اللاشعورية المكبوتة. وتتجسد هذه اللغة من خلال الحركات والإيماءات والمحاكاة. ففي حركة أعضاء الجسد بلاغة ولغة قد ترقى إلى مستوى اللغة الشعرية والتعبيرية.

إن لغة الجسد تعتبر من أكثر اللغات بدائية وأقدمها. فعندما يتكلم الإنسان في حالات سوية، كما في حالات الاضطرابات النفسية أو العقلية، فإن جسده هو الذي يعطي معنى لكلامه. فكلما تقلصت دائرة اللغة اللفظية، ازدادت لغة الجسد تعبيراً. وتصبح لغة الجسد عند الأطفال أفصح تعبير عن ميولاتهم ومواقفهم وتوتراتهم. فعن طريق نشاطاتهم الحس-حركية، يمكن الاقتراب من الطفل، ومعرفة حالاته النفسية، ومشاعره، ومخاوفه، وانتظاراته. وعموماً، تحتل لغة الجسد مكانة هامة في التشخيص الإكلينيكي، وعلى المحلل قراءة هذه اللغة، وفهمها في أبعادها النفسية والسميائية والحركية والتعبيرية والرمزية.

وبما أن الجسد لغة رمزية، فمن الممكن قراءة هذه اللغة بالتركيز على ملامح الوجه وتعبيراته، وعلى حركات اليدين والرجلين وتناسقها مع باقي أعضاء الجسد ككل، فالشخصية المستيرية، كما كانت تصنف في الماضي، تعبر عن تمردا ورفضها بحركات الجسد التي تكشف عن الرغبات المكبوتة، وفي الآن نفسه، عن الدعوة إلى العطف والاهتمام والحوار.

- ملاحظة لغة الأعراض: يعتبر فرويد أن لكل عرض معنى، فهو يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالحياة النفسية، والرغبات اللاشعورية للمفحوص. ويتضح ذلك من خلال الأعراض العصابية لمرض الهستيريا. فالعرض يمكن اعتباره لغة قابلة للقراءة والتفسير، وعلى المحلل فهم علاقتها بنوعية الاضطراب، أي ينبغي أن يحسن الإنصات إلى ما تقوله لغة الأعراض، فهذه الأخيرة، تريد دائماً إرسال إشارات ورموز إلى الأشخاص المحيطين بالمفحوص، حيث يكون في وضعية يحاول أن يُسمع للغير معاناته. بالنسبة للطفل، وفي إطار علاقته الاستهلامية بوالديه، يكون العرض رسالة موجهة إليهم في صورة مُقنعة وخفية. قد يخفي الطفل حدثاً له دلالة جنسية أو إحساساً بالغيرة من طفل آخر، وربما يكون مولوداً جديداً جاء لينافسه في والديه، أو تعلقاً عاطفياً بالأم، كما هو الشأن بالنسبة للطفل "هانز" الذي كان يعاني من مخاوف مرضية، ويرفض الخروج من البيت مسوّغاً لهذا الرفض بخوفه من عضّة الحصان. فهذه الأعراض حسب تحليل فرويد، تخفي تعلق الطفل بأمه في المرحلة الأوديبية، فهو يخشى في واقع الأمر، من غضب أبيه وسلطته. عموماً، تخفي الأعراض الاضطرابات النفسية أو العقلية، ومن المفيد ملاحظتها من أجل التشخيص المناسب، وتحديد نوعية هذه الاضطرابات. فالمكتئب مثلاً، قد يفضل الصمت والعزلة، أما الوسواسي فيهتم بالتفاصيل ويشك في كل شيء.

- ملاحظة المظهر الخارجي: تظهر معاناة الإنسان وأشكال توتراته على وجهه وفي حركاته الجسدية، عندما يجد الشخص صعوبة في التعبير بشكل واضح وصريح عن مشاعره وأفكاره، وتبدو على أسارير وجهه وملامحه مشاعر الخوف أو الغضب أو الغيرة أو الضيق أو الألم أو المعاناة أو الرغبة أو الفزع أو الأمل... دون التعبير عنها بشكل لفظي أو استعمال اللغة المنطوقة. فلغة تعابير الوجه تظهر من خلال، اصفرار الوجه أو احمراره، أو تصبب العرق، أو التشنج، أو الارتياح، أو حركات اليدين أو القدمين، أو الجلوس الثابت، أو المبالغة في الحركة، أو في النظرات... وفي هذا الصدد يمكن تحديد أنواع متعددة من النظرات: فهناك النظرات الحية والبراقة والجامدة

والمتحجرة والخجولة والمتجمدة والرافضة والعدوانية والاتهامية والعاجزة والمتعاطفة والمهادنة، والنظرة التي تنادي أو تتوسل، والنظرة المسيطرة أو المتحفظة...

كما يمكن قراءة هذه اللغة، أي لغة المظهر الخارجي، من خلال ثنائية حضور الجسد وغيابه، وطريقة احتلاله للمكان، واستغلال الحيز المخصص له. من جهة، قد يعبر الإنسان عن الانفتاح والتواصل والامتداد والحيوية والنشاط والقوة والانسجام، من خلال أعضاء جسده وحواسه ومختلف تعابير وجهه. ومن جهة ثانية، قد يعبر عن التراجع والتردد والعجز وعدم المبادرة والشعور بالنقص والضعف... ويظهر ذلك من خلال مختلف الإشارات والحركات التعبيرية التي يقوم بها الجسد، أي يعبر عن الرضوخ والاستسلام وتفادي المواجهة أو تفادي رؤية الآخر.

إن ملاحظة هذه الجوانب في شخصية المفحوص، يساعد الفاحص على قياس درجة استجابته وفحص ردود أفعاله واختبار تعاونه، أو مقاومته للخطة العلاجية المقترحة.

ملاحظة الهندام والهيئة: تعبّر رمزية الملابس عن مواقف الشخص، وأفكاره، وسلوكه في حياته اليومية، ودرجة اهتمامه بجسده وحدود علاقته بالآخر. ويتضح ذلك على مستوى ترتيب الملابس وتنسيق الألوان أو الإهمال واللامبالاة. فهي تعبّر عن القيمة التي يعطيها المفحوص لجسده ولظهره، ومدى اهتمامه بحسن الانطباع الذي يود أن يكونه الآخرون عنه. كما تعبّر عن طبيعة المعاناة العامة التي يعاني منها. وبذلك، بإمكان المرشد المعالج النفسي تأويل هذه اللغة أو تفسيرها، باعتبارها أداة مساعدة في التشخيص.

عموماً، يمكن قراءة هذه اللغة غير اللفظية، بكونها تعبيراً عما هو ذاتي - نرجسي، أو منطق علاقتنا بالغير، وأخذنا بعين الاعتبار نظرتنا أو انطباعه. والهندام قد يعبر عن التمرد وتحدي الأعراف والتقاليد، أو عن الخنوع والامثال، والتقيد بالأعراف والتقاليد السائدة في المجتمع. وإذا كان الأول يعبر عن قدرته على اختياره ملابسه، فإن الثاني يعبر بمظهره عن رضوخه للقيود الاجتماعية. وفي هذا الإطار يمكن الحديث عن الموضحة التي يقبل عليها

الشباب بكثرة، فهي تعكس مواقفهم من خلال طريقة تصفيف الشعر، ونوعية الملابس والوانها وأشكالها... كما أن إهمال الهندام وعدم الاهتمام بالنظافة، قد يعكس حالة الفشل أو الحزن، أو فقدان عزيز، أو شعور باليأس، أو الشعور بالذنب، أو الرضوخ... (حجازي، 1987).

2.1.3. العوامل المشوشة على الملاحظة

ثمة مجموعة من العوامل التي يمكن أن تدخل في إطار ما يسمى بأخطاء الأحكام، قد تدخل في عملية الملاحظة أثناء المقابلة مع المفحوص، وقد تشوش عليها. ونجمل هذه العوامل في النقاط التالية:

- عامل آلو: وهو عامل مؤثر يفرض على الملاحظ اتخاذ موقف إيجابي أو سلبي تجاه الشخص الآخر. إنه يمثل الانطباع الأول والعام الذي قد يبقى حاضرا في العلاقة بين الفاحص والمفحوص، فالشخص الوسيم مثلا قد يعطي الانطباع بأنه ذكي.
- عامل العطف: وهو مصدر آخر كثير التداول، ويقوم على إظهار الجوانب الإيجابية وعدم إظهار الجوانب السلبية، أو الاعتقاد بأن كل الناس يتشابهون.
- العامل المنطقي: ويتجلى عندما يتم الحكم على الشخص انطلاقا من القراءات الشخصية أو التجارب اليومية، معتمدا في ذلك على ربط مسألة بمسألة أخرى، يتم الربط مثلا في الشخصية بين الطموح والحذر، أو بين اللباس ونمط الشخصية.

إضافة إلى ذلك، ثمة العديد من الالتزامات والضوابط التي ينبغي أن تتحقق تجاه المفحوص، نذكر من بينها:

- مراعاة العلاقة التفاعلية الإيجابية بين الأخصائي والمفحوص (احترام، تفهم...).
- أن تكون نظرة الأخصائي للمفحوص نظرة موضوعية ومحيدة وبعيدة عن الإسقاطات الذاتية والتأويلات المتسرعة.

- التجرد من كل حكم مسبق قد يشوش على التشخيص أو الملاحظة، أي ينبغي تقبل المفحوص كما هو، هنا والآن، أي أنه شخص يطلب المساعدة في العيادة (هنا) وفي الزمن المخصص للحصة العلاجية (الآن).
- تجنب أساليب الاستجواب والإلحاح في الأسئلة أو الضغط على المفحوص من أجل الوصول إلى المعلومات بسرعة.

3.1.3. نموذج عملي لمنهجية الملاحظة المنظمة⁽¹⁾

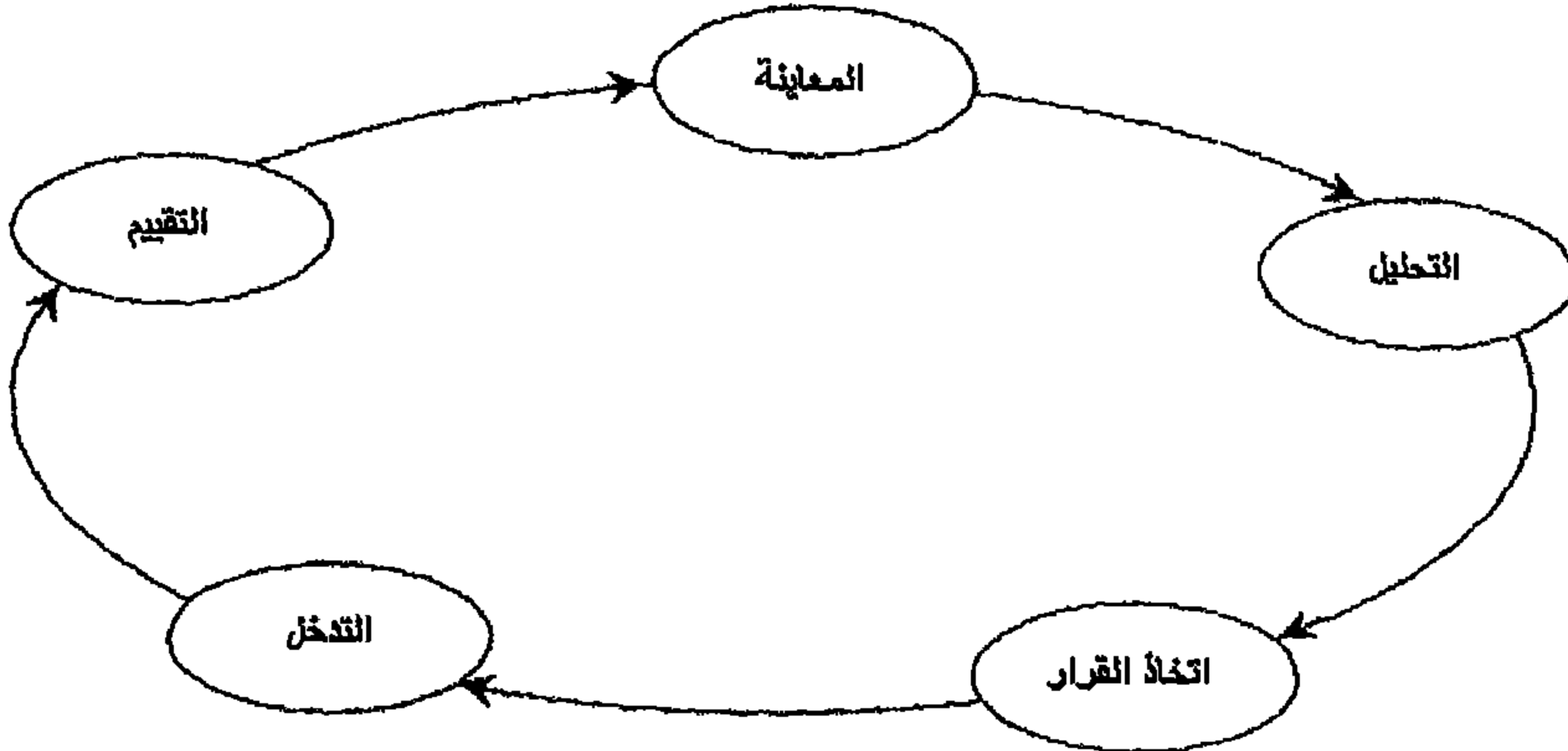
إن الملاحظة بالنسبة للمرشد، جزء أساسي من تتبع تطور الحالة في البيت أو في المدرسة، سواء كان طفلاً أو مراهقاً، أو مجموعة من الأفراد (جماعة القسم مثلاً). يجب الأخذ بعين الاعتبار، أثناء الملاحظة، أن سلوكيات الطفل أو المراهق قابلة للتغير السريع من جلسة إلى أخرى. إضافة إلى ذلك، وباعتبار الطفل أو المراهق في نمو سريع، فإن سلوكياتهم قد تكون مختلفة من مرحلة معينة من السنة إلى مرحلة لاحقة. إن المرشد هو الذي يحدد من سيلاحظه، ومتى سيلاحظه، بناء على تقارير الأساتذة، أو على ملاحظاته الخاصة، أو بناء على نتائج امتحاناته، أو بناء على رغبة الوالدين. وعليه، فإن ضرورة إخضاع الحالة للملاحظة تقتضيه ضرورات موضوعية.

فالملاحظة ليست هدفاً في حد ذاتها، مادامت الملاحظات تسمح بجمع عدد كبير من المعطيات، لكنها قد تبقى دون فائدة ومجرد معطيات كمية، إن لم يحولها المرشد إلى معطيات نوعية، من خلال رصد العلاقات بينها واستنتاج خلاصات معينة منها. إن هذه الخلاصات هي التي تسمح بفهم تطور سلوك الحالة، وبلورة خطة للعمل والتدخل، التي من المفروض أن تؤثر بشكل من الأشكال على سلوك الحالة. وهنا نعود للملاحظة التغيرات التي طرأت على الحالة لنعدل خطة التدخل أو نستمر فيها. ننطلق إذن من الملاحظة ونعود إليها، في

(1) بلورنا بعض الأفكار لصياغة هذه النقطة من:

Ministère de la Famille et de l'Enfance. (1998). *Jouer, c'est magique : programme favorisant le développement global des enfants*, Tome 1. Sainte-Foy : Les publications du Québec

دورة متتالية من الخطوات المترابطة. وعليه، تسمى هذه العملية بدورة الملاحظة التي تتكون من خمس مراحل مترابطة كما هو مبين في الرسم الموالي:



الخطاظة (6): دورة الملاحظة

- المعاينة: يمنح المرشد نفسه ما يلزم من الوقت لأن يرى ما حوله، وأن يسجل كل الملاحظات حول المظاهر الإنسانية وحول المحيط. وتتضمن الخطوات التالية:
 - ملاحظة الوقائع.
 - جمع المعطيات.
 - تسجيل المعطيات وترتيبها.
- التحليل: إنها لحظة تنظيم ما تم جمعه من معطيات، وفهم العلاقات بينها. وتشمل الخطوتين التاليتين:
 - إقامة العلاقات والصلات بين المعطيات.
 - صياغة تركيب للملاحظات (أي تجميع المعطيات وفق علاقات معينة).
- اتخاذ القرار: إن لحظة اتخاذ القرار تكون مناسبة لبلورة فرضيات للعمل (تدخل مباشر أو غير مباشر)، وبناء عليها تبلور خطة عمل ملائمة.
- التدخل: يقوم المرشد باختبار الحل الذي استقر عليه رأيه، انطلاقاً من الفرضية التي بلورها حول الحالة، ليتحقق من مدى ملاءمتها للحالة.

- التقييم أو المراجعة: وهي مرحلة التأكد من مدى نجاعة الحل المقترح للتدخل وفعاليته، أي هل لاءمت الحالة وأفضت إلى نتائج إيجابية، أم لم تلاحظ نتائج تذكر على سلوك الحالة. بمعنى آخر، إننا نلاحظ النتائج: إن كانت إيجابية نستمر في الخطة، وإن كانت سلبية نغلق الدائرة، ونعاود الانطلاق مجددا من بدايتها. إنها إذن عجلة مستمرة الدوران بمجرد اتخاذ قرار الملاحظة.

4.1.3. نماذج عملية من بطاقات الملاحظة

نقدم فيما يلي نماذج من البطاقات التي يمكن اعتمادها في بداية الممارسة الإكلينيكية، ويمكن تطويرها أو تغييرها أو تعديلها أو حتى الاستغناء عنها، مع اكتساب الخبرة والممارسة العيادية المتكررة.

1.4.1.3. بطاقة ملاحظة السلوك قبل المقابلة

ضع علامة (X) في كل مرة تلاحظ فيها السلوك الوارد في البطاقة

بيانات عامة

التاريخ:	الجلسة رقم :
الاسم:	السن:
الجنس: ذكر: <input type="checkbox"/> أنثى: <input type="checkbox"/>	

بطاقة البيانات الأولية للسلوك والمظهر الخارجيين

فتح الباب:	بقوة <input type="checkbox"/> يهدوء <input type="checkbox"/> يتردد <input type="checkbox"/> أخرى <input type="checkbox"/>
المشي:	بسرعة <input type="checkbox"/> ببطء <input type="checkbox"/> يتردد <input type="checkbox"/> أخرى <input type="checkbox"/>
وضعية الجلوس:	متنحن <input type="checkbox"/> مستقيم <input type="checkbox"/> مسترخ <input type="checkbox"/> على طرف الكرسي <input type="checkbox"/> وسط الكرسي <input type="checkbox"/>
وضعية اليدين:	فوق الركبتين <input type="checkbox"/> فوق المكتب <input type="checkbox"/> جامع يديه <input type="checkbox"/> أخرى <input type="checkbox"/>
وضعية الأرجلين:	عالية <input type="checkbox"/> رجل فوق أخرى <input type="checkbox"/> ممدودتين <input type="checkbox"/> أخرى <input type="checkbox"/>
الشعر:	مسلوط <input type="checkbox"/> أشعث <input type="checkbox"/> نظيف <input type="checkbox"/> غير مخلوق <input type="checkbox"/> أخرى <input type="checkbox"/>
اللباس:	منسجم <input type="checkbox"/> تنافر الألوان <input type="checkbox"/> نظيف <input type="checkbox"/> لباس الموصمة <input type="checkbox"/> أبيض <input type="checkbox"/> أخرى <input type="checkbox"/>
التحية:	باردة <input type="checkbox"/> حارة <input type="checkbox"/> متروكة <input type="checkbox"/> أخرى <input type="checkbox"/>
طريقة الكلام:	ارتعاش الصوت <input type="checkbox"/> صوت مرتفع <input type="checkbox"/> صوت منخفض <input type="checkbox"/> أخرى <input type="checkbox"/>

ملاحظة: يمكن ترقيم الأجوبة واعتمادها في التفريغ بغية تيسيره، مثلاً: تعطى لأجوبة البند الأول، أي المشي الأرقام التالية: رقم 1 للعنصر بقوة، رقم 2 للعنصر بهدوء، رقم 3 للعنصر بتردد، رقم 4 للعنصر أخرى؛ وهكذا دواليك فيما يخص باقي بنود هذه البطاقة.

بطاقة تفريغ المعطيات:

بعد عدة جلسات، يمكن للفاحص أن يفرغ معطيات ملاحظاته وينظمها في الجدول الموالي بهدف تكوين فكرة عن تطور الحالة. ويمكن في ذلك اعتماد أرقام عناصر البنود دون إعادة كتابتها من جديد.

التاريخ:	الاسم:
السن:	الجنس: ذكر: <input type="checkbox"/> أنثى: <input type="checkbox"/>

الجلسات	الجلسة 1	الجلسة 2	الجلسة 3	الجلسة 4	الجلسة 5
البنود					
فتح الباب					
المنني					
وضعية الجنوس					
وضعية اليدين					
وضعية الرجلين					
الشعر					
التنفس					
التحية					
طريقة الكلام					

ملاحظة: يمكن إضافة شبكات أخرى حسب عدد الجلسات.

2.4.1.3. بطاقة المعلومات العامة

ضع علامة (X) في الخانة الملائمة، حسب جواب المفحوص.

التاريخ:	الاسم:
السن:	الجنس: ذكر: <input type="checkbox"/> أنثى: <input type="checkbox"/> الهاتف:
العنوان:	

هل جئت من تلقاء نفسك أم نصحتك أحد بذلك؟ من تلقاء نفسه <input type="checkbox"/> نصحه أحد بذلك <input type="checkbox"/>	
المستوى الدراسي: ابتدائي <input type="checkbox"/> إعدادي <input type="checkbox"/> ثانوي <input type="checkbox"/> جامعي <input type="checkbox"/> أخرى <input type="checkbox"/>	
الحالة العائلية: أعزب/عزباء <input type="checkbox"/> متزوج(ة) <input type="checkbox"/> أرمل(ة) <input type="checkbox"/> مطلق(ة) <input type="checkbox"/>	
الحالة المهنية: تلميذ <input type="checkbox"/> طالب <input type="checkbox"/> عامل <input type="checkbox"/> موظف <input type="checkbox"/> عاطل <input type="checkbox"/> أخرى <input type="checkbox"/>	
في حالة العمل: عمل قار <input type="checkbox"/> غير قار <input type="checkbox"/>	
عدد الأبناء:	
هل الأب على قيد الحياة؟ نعم <input type="checkbox"/> لا <input type="checkbox"/>	هل الأم على قيد الحياة؟ نعم <input type="checkbox"/> لا <input type="checkbox"/>
عمل الأب:	عمل الأم:
الترتيب في الأسرة: البكر <input type="checkbox"/> الأوسط <input type="checkbox"/> الأصغر <input type="checkbox"/> أخرى <input type="checkbox"/>	
الحالة الصحية: سليمة <input type="checkbox"/> مرض عادي <input type="checkbox"/> مرض مزمن <input type="checkbox"/> أخرى <input type="checkbox"/>	
هل يمارس الرياضة: نعم <input type="checkbox"/> لا <input type="checkbox"/>	ما هي:
سوابق مرضية:	
سبب الاستشارة:	

3.4.1.3. بطاقة ملاحظة السلوك أثناء المقابلة

ضع علامة (X) في كل مرة تلاحظ فيها السلوك الوارد في البطاقة

التاريخ:	الجلسة رقم:
الاسم:	السن:
الجنس: ذكر: <input type="checkbox"/> أنثى: <input type="checkbox"/>	

طريقة الكلام :	متعدد <input type="checkbox"/> واضح <input type="checkbox"/> متحفظ <input type="checkbox"/> متلعثم <input type="checkbox"/> أخرى <input type="checkbox"/>
حركات اليدين :	كثير الحركات <input type="checkbox"/> حركات عصبية <input type="checkbox"/> جامع ليديه <input type="checkbox"/> أخرى <input type="checkbox"/>
حركات العينين :	ثابتة <input type="checkbox"/> منحنية <input type="checkbox"/> متكررة <input type="checkbox"/> كثيرة <input type="checkbox"/> شاردة <input type="checkbox"/>
الانتباه :	متنق <input type="checkbox"/> تركز <input type="checkbox"/> شارد <input type="checkbox"/> أخرى <input type="checkbox"/>
طريقة الجواب :	مبشر <input type="checkbox"/> التكب <input type="checkbox"/> بطء <input type="checkbox"/> تردد <input type="checkbox"/> وضوح <input type="checkbox"/> مراوغة <input type="checkbox"/> أخرى <input type="checkbox"/>
الملامح :	متوتر <input type="checkbox"/> بشوش <input type="checkbox"/> قلق <input type="checkbox"/> بارد <input type="checkbox"/> خجول <input type="checkbox"/> متضايق <input type="checkbox"/> أخرى <input type="checkbox"/>
التنفس :	بهدهء <input type="checkbox"/> بسرعة <input type="checkbox"/> بصعوبة <input type="checkbox"/> أخرى <input type="checkbox"/>
حركات الجسد :	كثرة الحركات <input type="checkbox"/> استرخاء <input type="checkbox"/> جمود <input type="checkbox"/> أخرى <input type="checkbox"/>

ملاحظة: يمكن ترفيد الأجوبة واعتمادها في التفريغ بغية تيسيره، مثلاً: تعطى لأجوبة البند الأول، أي "طريقة الكلام" الأرقام التالية: رقم 1 للعنصر "متعدد"، رقم 2 للعنصر "واضح"، رقم 3 للعنصر "متحفظ"، رقم 4 للعنصر "متلعثم"، رقم 5 للعنصر "أخرى" وهكذا دواليك فيما يخص باقي البنود.

بطاقة تفريغ المعطيات:

بعد عدة جلسات، يمكن للفاحص أن يفرغ معطيات ملاحظاته، وينظمها في الجدول الموالي بهدف تكوين فكرة عن تطور الحالة. ويمكن اعتماد أرقام عناصر البنود في ذلك دون إعادة كتابتها من جديد.

التاريخ:	الاسم:
السن:	الجنس: ذكر: <input type="checkbox"/> أنثى: <input type="checkbox"/>

البنود	الجلسات	الجلسة 1	الجلسة 2	الجلسة 3	الجلسة 4	الجلسة 5
طريقة الكلام						
حركات اليدين						
حركات العينين						
الانتباه						
طريقة الجواب						
الملامح						
التنفس						
حركات الجسد						

ملاحظة 1: يمكن إضافة شبكات أخرى حسب عدد الجلسات.

ملاحظة 2: في حالة إصرار المسترشد على طرح مشكلته ومناقشتها مباشرة في بداية الجلسة، يتم فتح المجال له للتعبير عن مشاعره وعرض مشكلته بدون ملء بطاقات الملاحظة. ويمكن اللجوء إلى الاستمارة إذا ما عاد المسترشد في جلسة ثانية. ونفسر ذلك بأنه في بعض الحالات يكون المسترشد مدفوعا إلى عرض مشكلته قبل سماع أي توجيهات من المسترشد، حيث تكون له مشكلة آنية ولحظية يحتاج لعرضها ومناقشتها، ويحتاج فقط لشخص متخصص يستمع إليه. أما حياته الشخصية فتكون غالبا عادية ولا يعاني من أية مشاكل علائقية أو نفسية.

2.3. تقنية الوصف

إن التقنية الثانية المهمة التي تعتبر ضرورية في المقابلة، والتي تعتبر مكتملة للملاحظة، هي الوصف، إذ نصل إلى الإلمام بالاضطرابات أو معرفتها، بناء على نفس الطريق الذي يقود إلى تعقل باقي الأشياء، أي من خلال عملية الوصف. لا يمكن أن يدل وصف الشيء إلا على مفهوم واحد، وهو التعرف على العلاقات (أو الوظائف) التي يدخل فيها موضوع الوصف، أو العلاقات التي تدخل في موضوع الوصف. ويمكن عموماً وصف موضوع معين بطريقتين اثنتين (من خلال استحضار نموذج يلمسليف (Hjelmslev, 1966: 29-30) في وصف اللغة):

1. إما بتجزئ الموضوع إلى عناصر لها وظائف متبادلة: بمعنى تحليل الموضوع الذي يتم تصويره كمجموع وظيفي. وإذا كانت السلوكات هي موضوع الوصف، فيجب تحليلها إلى أجزاء لها وظيفة متبادلة؛ وهي الطريقة التي يوظفها المساعد أو المعالج النفسي مثلاً عندما يتصور الاضطراب النفسي كمجموع معزول، ويصفه من خلال تحليله إلى عناصره، والتعرف على العلاقات الموجودة بين أجزائه ومكوناتها.
2. أو بإدماج موضوع الوصف في مجموعة يكون لأجزائها وظيفة متبادلة: بمعنى تركيب الموضوع باعتباره جزءاً من علاقات أكثر اتساعاً. وعندما تكون السلوكات هي موضوع الوصف، فإن الأمر يتطلب إدماجها في مجموع أكبر، باعتبارها جزءاً من فئة من السلوكات، يتم وصفها أيضاً بالاعتماد على التحليل، ويضبط العلاقات الموجودة بين أجزائها.

وبذلك لا تقتصر في علاقة المساعدة على الوصف الظاهري فقط للسلوكات، بل تنتقل إلى مستوى آخر يتجلى في وصفها الوظيفي. وهو إجراء يعتمد على وصف وظيفي للسلوكات. يركز هذا الوصف أساساً على معرفة كيف تشتغل الاضطرابات، وليس على معرفة لماذا تشتغل. وفي هذا الإطار، يستعمل العلاج السيكولوجي المعرفي وصف السلوكات لإنتاج افتراضات حول شكل البنية المنطقية والحجاجية التي يتم توظيفها من قبل المفحوص،

للتعبير عن مشاعره وانشغالاته وصعوباته التوافقية والعلائقية. إذن من خلال ملاحظة لغة المسترشد وسلوكاته يستنتج المرشد معرفياته وأفكاره اللاعقلانية. وفي هذا الباب تصبح ملاحظة لغة المسترشد ووصفها، إحدى أهم ركائز الإرشاد النفسي المعرفي.

لا يفوتنا في هذا الإطار التأكيد على دور التجربة والتمرس لإتقان التقنيات السالفة الذكر. وإجمالاً، يمكن تلخيص النقاط السالفة في الخطوات التالية:

- الملاحظة: وهي ملاحظة المعطيات كما تجري في الواقع.
- الوصف: إنه نقطة انطلاق جميع الوظائف الأخرى ينطلق الوصف عادة مما يشتكي منه المفحوص أثناء الفحص، ويمكن أن يمتد إلى جميع المظاهر السلوكية والمعرفية والوجدانية الأخرى.
- التفسير: يتضمن تحليل أسباب المشكلة أو الاضطراب وتطورهما، ثم تحديد العوامل المسببة في حدوث الاضطرابات.
- التصنيف: يتم وفق مرجعيات التصنيف التشخيصي العالمي، مثلاً التصنيف الدولي للأمراض الصادر عن منظمة الصحة العالمية CIM10⁽¹⁾، والدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية DSM4 الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي، وتبعاً للمعايير التشخيصية المعتمد عليها دولياً.
- التنبؤ: يتعلق الأمر بمجال تقييم الاضطرابات لمعرفة ماذا سيكون عليه تطور الحالة، وهل هذا يسوّغ التدخل العلاجي المعتمد، وما هي نوعية هذا التدخل (أدوية، أو علاج نفسي، أو دعم...).

(1) إنه التصنيف الدولي للأمراض الصادر عن منظمة الصحة العالمية، ويعرف اختصاراً بالإنجليزية ICD10 أي: Classification of Mental and Behavioral Disorders. Clinical description and diagnostic guidelines. وقد صدرت النسخة الإنجليزية منه سنة 1992، في حين أعدت الترجمة العربية سنة 1999 من قبل وحدة الطب النفسي بكلية الطب بجامعة عين شمس بالقاهرة، تحت إشراف أحمد عكاشة. وقد حملت هذه الترجمة عنوان: المراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض: تصنيف الاضطرابات النفسية والسلوكية. الأوصاف السريرية (الإكلينيكية) والدلائل الإرشادية التشخيصية. منظمة الصحة العالمية: المكتب الإقليمي لشرق المتوسط.

- التقييم: يتم فيه العودة إلى التدخلات التي تم اعتمادها، سواء تعلق الأمر بالخطوة العلاجية التي هي في طور التنفيذ (حتى يتم إعادة النظر فيها أو تعديلها أو تغييرها إذا كانت لا تفضي إلى نتائج مشجعة)، أو في نهاية التدخل العلاجي، حيث يتم الرجوع إلى النتائج لتحليلها. والهدف المتوخى من ذلك هو تغيير الأساليب المعتمدة في العلاج، أو إضافة أساليب جديدة، أو تدعيمها بها.
- المراقبة: أي تقييم الخطوات السالفة التي تم القيام بها، وقياس مدى نجاعة الخطوة المعتمدة وفعاليتها.

إن كل هذه العناصر أو القواعد الأساسية التي يقوم عليها التشخيص العيادي تفضي في النهاية إلى فهم سلوك المفحوص وضبط التفاسير الممكنة للمشكلة التي يعاني منها.

3.3. الاختبارات في المقابلة الإكلينيكية

إن إيجابيات الملاحظة والوصف لا يمكن أن تحجب نواقصهما، إذ لا ينتجان تراكمات كيفية من خلال تراكمات كمية، لاستحالة الاقتصار على الملاحظة والوصف للوصول إلى أساليب تفكير المسترشد ومعرفياته. ولتجاوز القصورات المنهجية التي تنطوي عليهما الملاحظة والوصف، على المرشد أن يعتمد الاختبار الإكلينيكي باعتباره شرطاً منهجياً آخر في علاقة المساعدة، والذي يستلزم إقرانه بشروط إضافية أخرى، يجب أن تتوفر في الباحث الذي يعتمد هذا المنهج وهي: التوفر على إشكالات يبحث عن حل لها، وصياغة فرضيات مختلفة، وتغيير شروط الاختبار، ومراقبة الافتراضات من خلال ردود الفعل التي يثيرها الاختبار، ثم أخيراً مساهمة مجرى الاختبار والتحكم في اتجاهه.

فالمطلوب إذن من الممارس الإكلينيكي التمرس على مراقبة الحالة ومعرفة كيفية البحث عن شيء مدقق، والتوفر في كل لحظات الاختبار على فرضيات للعمل والتمحيص. وإذا كان جوهر الاختبار الإكلينيكي هو وضع كل جواب في إطاره الفكري الملائم، فإن دور الخبرة والممارسة لإتقان هذا الإجراء، يعتبران عاملان أساسيان في هذا الباب.

وبذلك يحيل مدلول الاختبار في الممارسة الإكلينيكية على أنه يتم بشكل فردي، من خلال التعامل المباشر مع كل مبحث على حدة، بل ينبني على اختبارات لفظية أو مصورة، تركز على لوائح من المفردات المكتوبة أو المنطوقة أو صور معبرة، وتسجيل الملاحظات حول كيفية استقبال المبحوث لهذه المعلومات، وتعيين آستجابته اللغوية والسلوكية على مستوى الإنجاز، مع تسجيل المدة الزمنية المخصصة لذلك.

وعليه، لا تكفي الجلسة الإكلينيكية لوحدها، لتكوين صورة واقعية عن المفحوص. لذا، لابد من الاعتماد على الوسائل المساعدة والمتممة للعملية التشخيصية. وهي عبارة عن اختبارات وروايز ورسوم وألعاب، خصوصا عند الأطفال، فهم يتكلمون لغة الفعل واللعب، ومن المستحيل معرفة شخصيتهم ومواقفهم، دون الاستعانة بالرسوم واللعب والاختبارات. فكلما عجزت اللغة عن التعبير، كانت الحاجة ملحة إلى هذه الوسائل والتقنيات.

على المستوى الإكلينيكي، من المفيد تدعيم التقييم التشخيصي بالاعتماد على الاختبارات، لأن المقابلة وحدها غير كافية لذلك، ولا تستطيع وحدها إعطائنا فكرة، أو صورة مكتملة عن شخصية المفحوص، أو درجة تفاعله مع المشكل، أو الحدث أو الصدمة التي تعرض لها. ويمكن تلخيص بعض أهداف الاختبارات في العناصر التالية:

- تقييم قدرات الفرد وكفاءاته الذهنية والحركية.
- الكشف عن مستوى ذكائه وقدراته الخاصة، وهذا ما يفسر العلاقة بين القياس النفسي والعمل الإكلينيكي.
- إنجاز وصف تشخيصي لسلوك المفحوص وميولاته ومشاعره وأفكاره، وكل الجوانب المتعلقة بشخصيته.
- معرفة العوامل المؤثرة في أفكاره وسلوكه ووجدانه (عوامل أسرية أو مهنية أو مدرسية، أو عاطفية أو علائقية...).

وعليه، فإن الاختبارات النفسية هي مجموعة من المواقف التجريبية الموحدة، التي تُستخدم كمثير للسلوك الذي يجري تقييمه، بالمقارنة مع بقية أنماط السلوكات التي يمارسها باقي المفحوصين، عندما يتم تعريضهم للمواقف ذاتها. ويتفق الباحثون على ضرورة توفر شروط معينة، لتطبيق الاختبارات وهي:

- توحيد المواقف التي تحتويها الاختبارات (التعليمات وتسلسل المواقف ومدة الاختبار...).
- تسجيل الإجابات بكل دقة وموضوعية.
- التقييم الإحصائي للسلوك.
- اعتماد مراجع محددة لتصنيف الإجابات في مجموعات متجانسة وفق خصائصها.

والجدير بالإشارة أنه من الصعب تصنيف الاختبارات النفسية أو التطرق إليها كلها، فلقد أصبحت الآن تعد بالآلاف، فكل فاحص طريقته الخاصة في اختيار الاختبارات وتطبيقها واستثمارها في التشخيص. ويمكن عموماً، تقسيم الاختبارات النفسية إلى ثلاث مجموعات كبرى:

- اختبارات الشخصية.
- اختبارات القدرات أو الكفاءات المعرفية واختبارات الذكاء.
- اختبارات إسقاطية: وهي مواجهة المفحوص بمواقف غير محددة وغير واضحة وتكون الإجابات انعكاساً لميول الشخص ومشاعره ورغباته.



الصور (4): طرق إجراء الاختبارات

تستعمل هذه الاختبارات العامة في السيكولوجيا للمساعدة على التشخيص، وهي عموماً إجراءات لا تفضي، بشكلها الكلاسيكي، إلى تراكم معرفي كفي، ولكنها بالمقابل تفضي إلى تراكم كمي مهم للمعلومات يجب الاشتغال عليها وتنظيمها لاستخلاص نتائج نوعية منها. وتحتّم طريقة إجراء الاختبارات إخضاعها لشرطين:

- ضرورة طرحها دائماً وفق نفس الشروط.
- مقارنة الإجابات كمّاً وكيفاً وفق سلّم معين، وجدول دقيق للتنقيط.

تتجلى إذن أهمية هذه التقنية في التشخيص الفردي للمسترشدين، وتطعيم التشخيص العام بمعطيات كمية هامة.

1.3.3. اختبارات الذكاء

لقد قام الباحثون، منذ أن تحول علم النفس إلى تخصص قائم بذاته مع فونت Wundt سنة 1879، بالبحث عن المبادئ العامة التي يمكن أن تطبق على كل فرد، حيث تم البحث عن كيفية عمل عين الإنسان ودماغه معاً، لإدراك اللون والشكل والحجم، وهي إدراكات حسية تحدث لنا جميعاً، بالإضافة إلى دراسة عملية نمو الإنسان وتعلمه، ومقارنة المراحل العمرية التي يمر بها. كما قام باحثون آخرون بتطوير اختبارات أخرى لدراسة الاختلافات بين الأفراد، وتم تطبيقها في المدارس والمصانع ... لقياس الإحساس، والإدراك الحسي، والانتباه، والتمييز، وسرعة رد الفعل...

وقد استطاع ألفرد بينيه Alfred Binet أن يحدث انقلاباً في هذا الميدان من خلال افتراضه أن الذكاء خاصية فطرية مركبة، وليس مجرد مجموع سمات بسيطة. وحسب وجهة نظره، لا بد من إيجاد وسائل لتعميم تعامل الأفراد مع المواقف التي تتطلب التفكير والحكم وحل المشكلات... وعلى مدى سنوات عديدة، قام بينيه بتجريب أنواع كثيرة من المهام لاختبار ذكاء الأطفال من مختلف الأعمار في المدارس الفرنسية من منطقة باريس وضواحيها. ويعتبر قياس الذكاء الإنساني من المواضيع التي تطلبت جهداً مكثفاً ومستمرًا أكثر من أي موضوع آخر. والملاحظ أنه، منذ قرون، والإنسان يفكر في الفوارق الفردية الموجودة بين القدرات العقلية التي تميز الإنسان المتفوق عن الإنسان العادي. وقد طرح منذ البداية السؤال حول طبيعة هذه الفوارق كالتالي: هل الذكاء الإنساني فطري أم مكتسب؟ هل ترتبط القدرات والكفاءات الفردية بالعوامل البيولوجية أم التربوية أم الاجتماعية؟⁽¹⁾ يمكن أن نجد بعضاً من الإجابات عن هذه الأسئلة بالعودة إلى فصول سابقة من هذا الكتاب، خصوصاً في الفصل الأول منه⁽²⁾.

2.3.3. اختبارات الشخصية

تستعمل اختبارات الشخصية في العيادة، وهي بالدرجة الأولى اختبارات إسقاطية، من مثل: اختبار روشاخ Rorschach، واختبار تفهم الموضوع TAT، واختبار ذي الرجل السوداء Patte noire. إن الإسقاط آلية نفسية معقدة، من الممكن أن يؤدي تبسيطها إلى تنامي احتمالات اللبس والغموض، وهو ميل لاشعوري يقوم الشخص من خلاله برد حالته المزاجية أو العاطفية إلى الظروف المحيطة به. والإسقاط، حسب فرويد، آلية دفاعية لاشعورية من آليات الدفاع لدى الإنسان.

غير أن هذه الاختبارات تطرح مشكلة صلاحيتها السيكلوجية، رغم جميع الاحتياطات والتقديرات التي يتم أخذها بعين الاعتبار أثناء تطبيقها، ويمكن تصنيفها إلى نوعين:

(1) إن بعض عناصر الجواب عن هذه الأسئلة، سبق أن ناقشناها في الفصل الأول.

(2) للاطلاع أكثر على اختبارات الذكاء والتعرف على بعض نماذجها، يمكن الرجوع إلى: ناصر الدين أبو حماد (2007)

- الصنف الذي يسمح بتقييم جميع الأشخاص، دون استثناء، على مستوى توافقهم.
- الصنف الذي يسمح بتقييم الأشخاص في مجالات معينة من مثل: العدوانية، والتوتر، ومختلف أنواع الاكتئاب، والمشكلات الجنسية والزوجية.

وعموماً، فإن هذه الاختبارات تطرح مسألة الخصوصيات الثقافية والاجتماعية، التي يعيش فيها الأفراد، وبالتالي قد لا تلائم أحياناً هذه القناعات، أو قد تضم بنوداً لا تراعي الخصوصيات الثقافية للفرد في مجتمع آخر (من مثل التخزير الصغير في اختبار ذي الرجل السوداء الذي لا يتلاءم مع خصوصيات الثقافة الإسلامية). ومن بين النماذج الأكثر شهرة في مجال الاختبارات الإسقاطية، نذكر ما يلي:

1.2.3.3. اختبار يونغ Test de Jung

قام يونغ في سنة 1904، بوضع اختبار ترابطي عبارة عن اختبار إسقاطي، ويعترف يونغ أن كتاب فرويد "علم النفس المرضي للحياة اليومية" أوحى له بفكرة هذا الاختبار، وهو عبارة عن أربع لوائح من الكلمات، كل لائحة تتكون مائة (100) كلمة، تبدأ بكلمات: "رأس، أخضر، ماء..." وتنتهي بكلمات: "...قطن، كلب، سلة"⁽¹⁾، ويطلب منه أن يردد بشكل سريع وتلقائي، الكلمات التي تأتيه إلى الذهن كلما سمع كلمة مقترحة عليه، وعلى الفاحص حساب زمن إنجاز المهمة بالثواني.

على مستوى التفسير أو التأويل، يتم تحليل أشكال العلاقات والصلات الممكنة بين الكلمات المقترحة والكلمات المستعملة في جواب المفحوص (علاقة منطقية، أو نحوية، أو صوتية...). بالنسبة ليونغ، بالإمكان تشخيص الحالات العصبية بالاعتماد على هذا الاختبار، مثلاً إذا سمع شخص له دوافع عدوانية كلمة "عنق"، فإنها قد توحى له بكلمة "قتل". وبذلك يعتبر اختبار يونغ أداة عيادية تساعد على الفحص والتشخيص، ويستفيد منها المحلل النفسي أو الأخصائي النفسي في استخلاص بعض المعطيات أو تأكيد بعض فرضياته. وبإمكان هذا الاختبار أن يشكل وسيلة مهيأة للمقابلة، وبالتالي تقليص المسافة بين الفاحص والمفحوص. ويستخدم الآن اختبار يونغ كأداة مكملة لاختبار الروشاخ.

(1) راجع هذه الكلمات ضمن: Ahnzieu و Chabert: 1992: 41.

2.2.3.3. اختبار الروشاخ أو اختبار بقع الحبر

إنه عبارة عن مجموعة من عشر (10) لوحات، عليها بقع من الحبر من مختلف الأشكال. صمّمت اللوحة الأولى بالأسود والثانية والثالثة بالأسود والأحمر، والرابعة والخامسة والسادسة والسابعة بالأسود، والثلاث لوحات الأخيرة بالألوان. والجدير بالذكر أن هذا الاختبار الإسقاطي يستعمل في التشخيص أثناء المقابلة مقرونا برسوم واختبارات أخرى.



نموذج البطاقة رقم 9 بالألوان



نموذج البطاقة رقم 3 بالأسود والأحمر



نموذج البطاقة رقم 1 بالأبيض والأسود

الصور (5): نماذج من لوحات اختبار الروشاخ

في بداية الاختبار، يشير الفاحص إلى أن كل فرد يرى ما يشاء في محتوى هذه اللوحات، ثم يطلب من المفحوص أن يعبر عما يرى في كل واحدة منها، كأن يطرح عليه الأسئلة التالية: "بماذا توحى لك هذه اللوحة؟"، "ماذا ترى في هذه اللوحة؟". وإذا أجاب المفحوص عن السؤال الأول، يسأله الفاحص من جديد: "وماذا أيضا؟".

يقوم الفاحص بتسجيل جميع الأجوبة التي أدلى بها المفحوص، وكذا تسجيل كل السلوكات التي صدرت عنه، والمدة الزمنية التي استغرقها في الإجابة، وردود فعله إزاء هذه اللوحات (تجاوب، أو ذعر، أو فزع...)، وطريقة إمساكه باللوحة: هل يبتعد عنها أو يقترب منها أو يرمي بها؟ هل يحصل له ارتباك عند مشاهدته اللوحة؟

على الفاحص أن يجرب جميع وضعيات تقديم اللوحة: العمودية منها والأفقية (٧.٨/ <.)، ويجب عليه أيضا ملاحظة الفترة الزمنية التي يمضيها المفحوص في التعامل مع اللوحة وتسجيلها بدقة. فإذا صمت المفحوص دقيقة مثلا، يرمز إليها بنقطة (.)، لأن التعامل مع الزمن قد يفسر به مستوى ذكائه، أو نوعية إصابته الدماغية، أو كيفية إدراكه للوحة، وأخيرا حدود صلته بالواقع.

- نوعية الأجوبة ودلالاتها: الملاحظ أن اختبار الروشاخ يستخدم الرموز، وهي قد تختلف حسب كل ثقافة وذلك بالنظر إلى اختلاف اللغات. وعموما، قد يتراوح العدد الإجمالي للأجوبة ما بين 20 و30 جوابا (R)، وقد تصل إلى حدود 40 أو 50 جوابا عند الحالات التي لها ثقافة عالية. كما يجب التمييز بين زمن الإجابة TR، أو زمن رد الفعل وزمن الانتظار. والملاحظ أن هذا الاختبار يتضمن العديد من الإجابات من الصعب الإلمام بها بكل تفاصيلها، لذا سنقف عند أهمها وهي^(١):
- الأجوبة الشاملة، يرمز لها بحرف (G)، ويتعلق الأمر بالأجوبة التي تشمل مجموع البقع السوداء أو الملونة، وقد تعكس هذه الأجوبة العديد من الانفعالات: كالذكاء، والنظرة الكلية إلى الحياة، واختلاط الكل مع الجزء، والكبت، والخوف من الدخول في الجزئيات والتفاصيل، والمشاكل اليومية... وقد تقلص هذه الأجوبة أو تتزايد حسب درجة طموح الفرد وقدرته على التفكير المنطقي، ويمكن تحديد ثلاثة مستويات من هذه الأجوبة الشاملة (G).
- الأجوبة الشاملة العادية: يكون فيها الجواب بشكل مباشر وبدون الدخول في التفاصيل، كأن يقول المفحوص في اللوحة الأولى أن الأمر يتعلق بـ"طواط" أو "فراشة" أو "جلد حيوان"... لكن شريطة أن لا يقوم المفحوص بتحليل هذه الأجوبة أو إيجاد علاقة ما بينها، والتي تسمى "الأجوبة الشاملة غير المتألفة".

(١) راجع هذه الأجوبة بتفاصيلها ضمن: Chabert و Ahnzieu (1992). ونشير إلى أن الرموز المستعملة أعلاه، تعتمد في فرنسا، وأن هناك رموزا أخرى تعتمد في بلدان أخرى. وللمزيد من التوضيح حول هذه النقطة، يمكن الرجوع إلى: Chabert و Ahnzieu (1992).

- الأجوبة الشاملة المتسمة بالعمومية، يرمز لها بحرف (F=)، وهي أجوبة سطحية وغير محددة، وتكون هذه الأجوبة كثيرة عند الأطفال، وتصبح مرضية إذا استمرت مع تقدم الإنسان في السن. بالنسبة للوسواسي مثلاً، قد يقول لست أدري هل يتعلق الأمر برأسه قط أم بأفعى؟.
- الأجوبة الشاملة الثانوية: تكون حينما يعطي المفحوص الجواب دفعة واحدة، يتضمن فرقاً بين أجزاء اللوحة، وقد تعبر هذه الأجوبة عن وجود ذكاء وقدرة إبداعية في إدراك اللوحة والتعامل معها.
- أجوبة الأجزاء الكبيرة: يرمز لها بحرف (D)، حيث يتم تجزئ اللوحة الواحدة في هذه الأجوبة إلى تقسيمات وأجزاء صغيرة، وإعطائها تفسيرات متعددة تتراوح ما بين 15 و 20 جزءاً. قد تعبر هذه الأجوبة عن وجود ذكاء عملي، أو ارتباط بالواقع وإحساس به.
- أجوبة التفاصيل الصغيرة: ويرمز لها بحرفي (Dd)، ويتم التركيز فيها على تفاصيل صغيرة. ولجدها حاضرة مثلاً عند الوسواسي الذي قد يركز على الأجزاء الصغيرة، كما نجدها في بعض الحالات التي لها ميولات طفلية، أو التي لها مستوى دراسي ضعيف.
- أجوبة الأجزاء البيضاء: يرمز لها بحروف (DdL)، وتلاحظ حينما يتم إقحام الأجزاء أو النقط البيضاء في الأجوبة، ولها تفسيرات متعددة من بينها: نقص عاطفي، أو شخص مرهف الإحساس، أو فراغ وجداني، أو نقص في عاطفة الأمومة.
- أجوبة الأشكال: يرمز لها بحرف (F)، وتتميز بكثرتها في اختبار الروشاخ، وقد تعبر عن استجابات المفحوص الجيدة، أو عن التوجيه السليم في الحياة والقدرة على التأقلم مع الوضعيات الجديدة، كما تعبر عن تنظيم في الفهم والتفكير. إلا أنه يجب أن نميز فيها بين الرمز (F +) الذي يرمز إلى الذكاء على مستوى تنظيم الإجابة وصلتها بالواقع، والرمز (F -) الذي يرمز إلى الأجوبة الخاطئة وغير الملائمة، أما الرمز (F=) فيعبر عن أجوبة الشكل الغامضة.

- أجوبة الحركة: نميز فيها بين أجوبة الحركة الكبيرة (K) وأجوبة الحركة الصغيرة (k).
تخص الأولى حركة الإنسان ككل، وتتعلق الثانية بحركة نصفها إنسان والنصف الآخر حيوان أو شيء يتحرك... كما يقوم المفحوص بتحديد نوعية الحركة والوضعية التي عليها الكائن المحدد في اللوحة (واقف، جالس، ساقط، ميت...)، مع التعرف على هويته (إنسان، حيوان، جماد، ظل...). وقد تعبر نوعية هذه الأجوبة عن العالم المتخيل، أو عن الفشل أو الحميمية أو الفرع...⁽¹⁾

تكمُن أهمية اختبار الروشاخ في الكشف عن النزعات العدوانية لدى الأطفال، وعليه يمكن للمرشد النفسي أن يوظفه للتنبؤ بالسلوكات العدوانية المستقبلية لدى الطفل، خصوصا عندما يركز الطفل على البقع الحمراء في البطاقات، فهي تدل أساسا على نزعات عدوانية.

وعموما، يحظى اختبار الروشاخ بأهمية بالغة في مجالات تطبيقاته وعند جميع الفئات الاجتماعية، لأنه يكشف عن إسقاط مشاعر مكبوتة من قبل المفحوص تجاه الأشخاص المحيطين به، كما يكشف عن علاقته الخيالية والوهمية بمجموعة من الكائنات (وحوش، أو أشباح، أو مخلوقات أسطورية...). وأخيرا، قد يعكس هذا الاختبار الميولات العدوانية والجنسية التي قد تكون لها دلالات إكلينيكية تفسر مدى استعداد المفحوص لأن يعاني اضطرابات نفسية وعقلية. وبالنظر إلى أهمية هذا الاختبار، بالإمكان تطبيقه بحذر في مجال الإرشاد النفسي المدرسي على مستوى التشخيص، والكشف عن الميولات العدوانية والانحرافية لدى الأطفال، كما قد يكشف عن العديد من القضايا النفسية المتعلقة بالعلاقة مع صورة الجسد الخاص، وجسد الآخر، والبعد النرجسي، وحب الانتقام والسادية...

3.2.3.3. اختبار تفهّم الموضوع

يعرف هذا الاختبار اختصارا تحت اسم TAT أي (Thematic Apperception Test)، ويتألف من مجموعة من الصور أو اللوحات، وقد ترك فيها موقف الأفراد ومشاعرهم من دون تحديد، حتى يتمكن المفحوص من تأليف قصة حولها، ويعبر عما يراه

⁽¹⁾ راجع تفاصيل أوفى باللغة العربية عن هذه اللوحات وطريقة تطبيق اختبار الروشاخ في: فيصل عباس (2003).

فيها، بناء على اتجاهاته وميولاته وطرق إدراكه للعالم. يطلب الفاحص من المفحوص أن يحكي له قصة كلما عرضت عليه لوحة. وعلى الفاحص ملاحظة بداية القصة ونهايتها، ومواقف المفحوص تجاه الشخصيات التي تمثلها. إن الإرشادات والأسئلة الموجهة للمفحوص يجب أن تأخذ بعين الاعتبار ما يلي: السن، والمستوى الثقافي، ونسبة الذكاء، ونوعية الاضطرابات النفسية. كما يمكن للفاحص إثارة انتباه المفحوص إلى بعض التفاصيل الموجودة في اللوحة والتي لم يعرها الاهتمام اللازم. والملاحظ أن القصة المقترحة قد تعكس السلوكيات والمواقف التي يعيشها المفحوص في حياته اليومية الواقعية، لذا فمن المهم معرفة ما يلي: كيف يتفاعل المفحوص مع اللوحة؟ وما هي نسبة حضور الواقعي والخيالي فيها؟ وهل يقوم بإعادة إنتاج ما يعيشه من تجارب وأحداث واقعية؟ أم أنه يعمل على تعويض ما يتمناه عن طريق تخيل أحداث ووقائع ممكنة وافتراضية؟

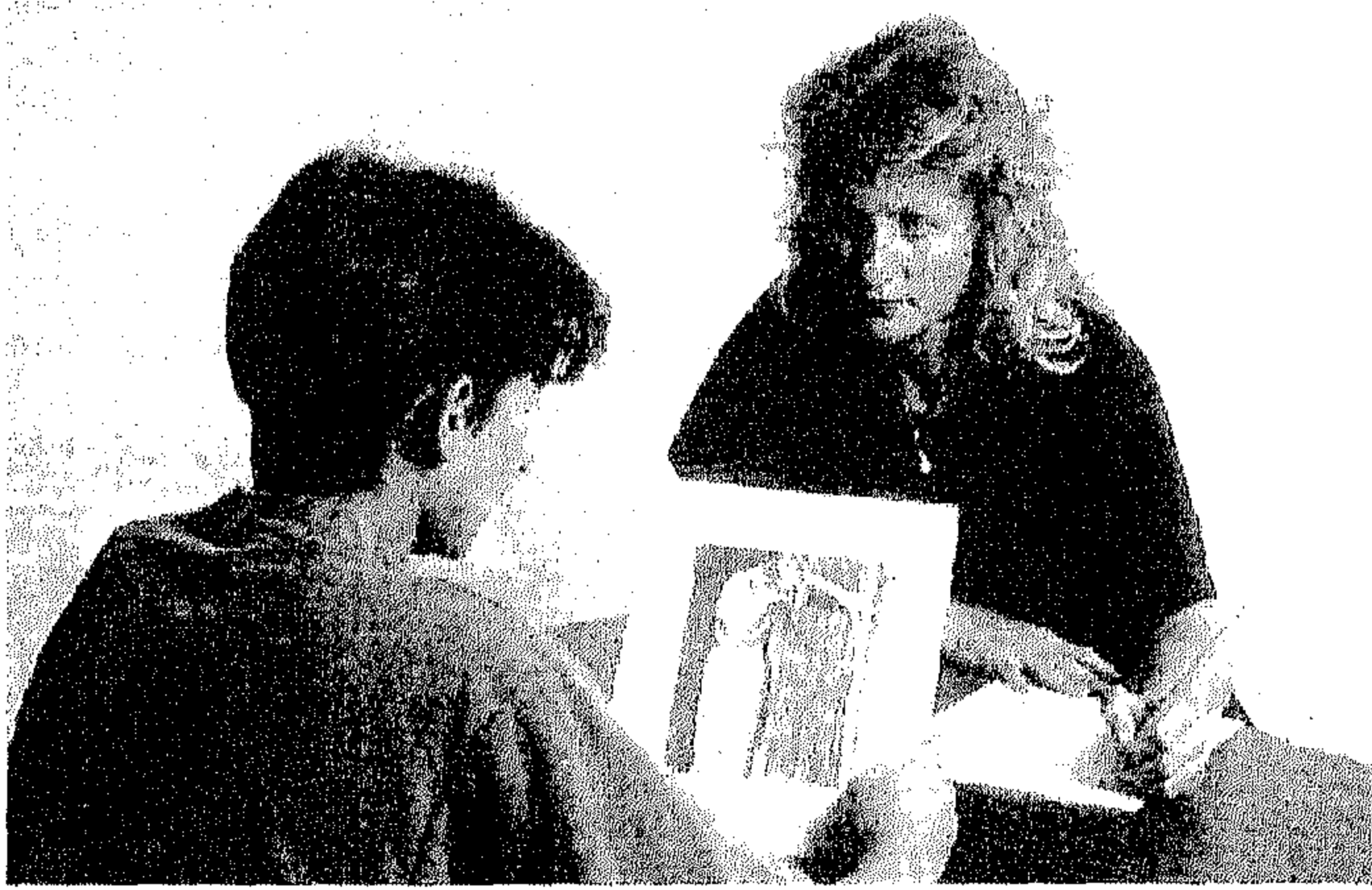
وعموماً، فإن القصص المقترحة في هذا الاختبار لها علاقة بالذكريات الشخصية للمفحوصين، أو مشاعرهم، أو استيهااتهم، أو رغباتهم التي تعذر عليهم تحقيقها في الواقع.



الصورة (6): نماذج من بطاقات اختبار تفهم الموضوع

الملاحظ مثلاً في البطاقة الأولى التي تتضمن صورة طفل صغير وأمامه كمان ممدد فوق كتاب الموسيقى على الطاولة، أن القصص المقترحة من قبل الأطفال حولها، قد تعبر عن مواقف سلبية أو إيجابية، متعاطفة أو عدوانية... وهي مشاعر تعبر عن بعض الاتجاهات الوالدية أو الخوف من العقاب، أو الإحساس بفقدان الشيء، أو الخضوع والاستسلام، أو

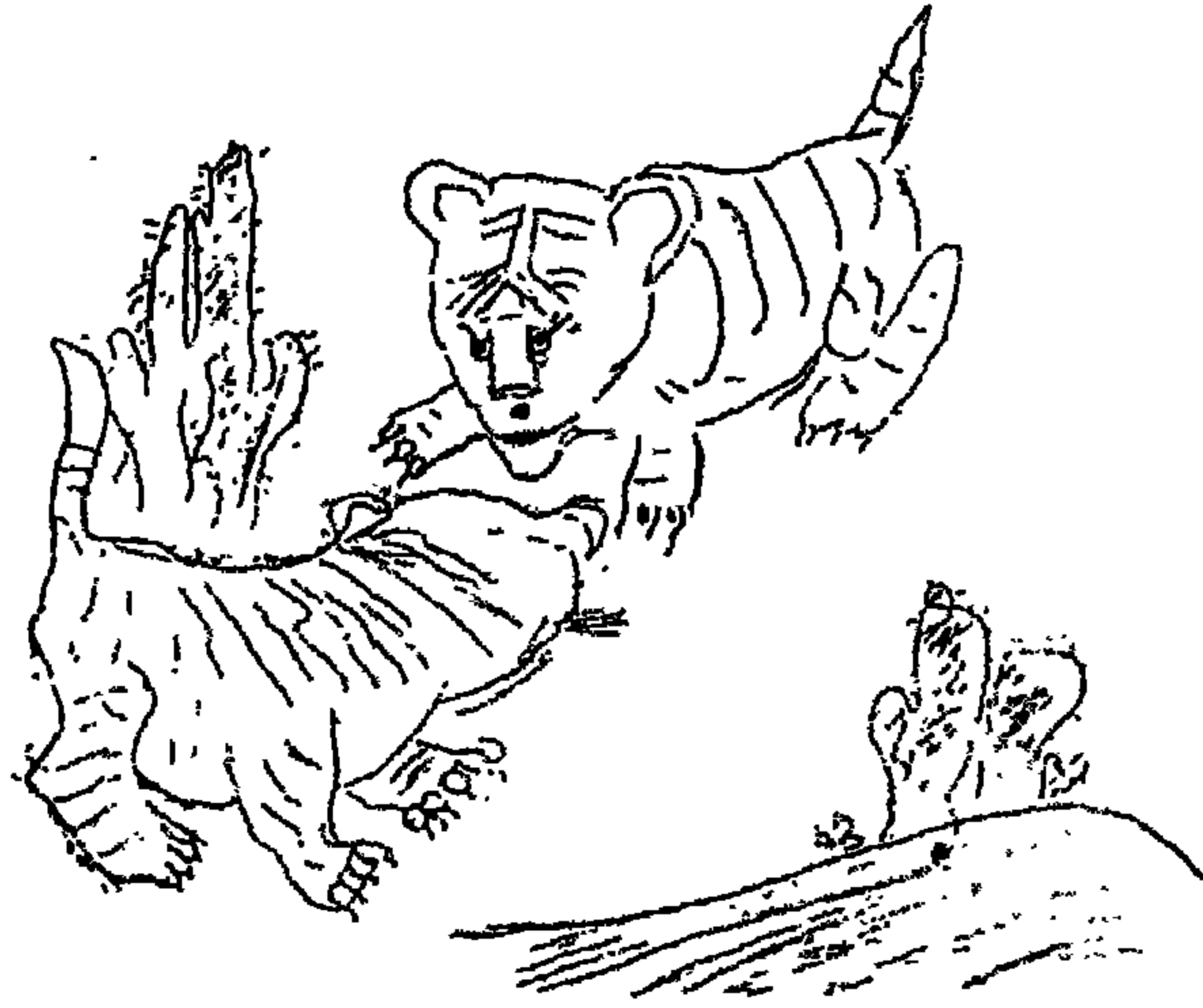
التمرد على الوالدين... وعموماً، تساعد هذه المواقف المرشد النفسي المدرسي على تكوين صورة أولية عن شخصية الأطفال المفحوصين، قصد مساعدتهم وتوجيههم، وتشجيعهم على البوح بالمشكلات والصدمات النفسية التي قد تعرضوا لها.



الصورة (7): طريقة تمرير اختبار تفهم الموضوع

4.2.3.3 اختبار CAT (Children's Apperception Test)

إنه اختبار خاص بالأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و8 سنوات، ويتألف من 10 لوحات، وهي عبارة عن صور لحيوانات توحى بالموضوعات التالية: العلاقة الأبوية، والعلاقة الجنسية بين الأب والأم، والعدوانية، والتعلم، والنظافة. يتضح من خلال هذه الموضوعات، أن الأمر يتعلق بالكشف عن البعد العلائقي والميولات الجنسية والعدوانية لدى الأطفال.



الصورة (8): نموذج من لوحة مماثلة للوحات CAT (لوحة الصراع الأخوي)

5.2.3.3. اختبار ذي الرجل السوداء La patte noire

إنه عبارة عن قصة شخصياتها تتألف من أصناف مختلفة من الحيوانات، وبطلها خنزير صغير لون أحد أرجله أسود⁽¹⁾. تكمن أهمية هذا الاختبار في إمكانية تطبيقه على فئة الأطفال؛ ويتألف من أربع مراحل:

- تقديم أفراد عائلة بطل القصة، حيث يطلب من الطفل تحديد نوعيتهم.
- يقترح على الطفل إلقاء نظرة على جميع اللوحات، واختيار واحدة منها، وتأليف قصة حولها.
- يطلب من الطفل تعيين اللوحة التي يحبها واللوحة التي يكرهها، مع تبرير هذا الاختيار بالرفض أو القبول.
- تقدم لوحة تتضمن صورة البطل وقد التقى بساحرة، فقالت له: 'عليك أن تتمنى ثلاث أمنيات'، وعلى الطفل تخيل هذه الأمنيات.
- وفي نهاية الاختبار، على الطفل أن يجيب على الأسئلة التالية:
من هو الأكثر سعادة؟ حدد الحيوان الطيب والحيوان الماكر في القصة؟

(1) تشير إلى أن هذا الاختبار وضعه لويس كورمان Louis Corman، بمساعدة الرسام بول دوسي Paul Dauce.

ما مصير ذو الرجل السوداء؟
كيف ينظر ذو الرجل السوداء إلى رجله السوداء؟

إن أهمية هذا الاختبار تكمن في معرفة نوعية استيهامات الأطفال وطبيعة أفكارهم والعناصر المتحركة فيها، ويمكن من خلالها تحديد الموضوعات التالية: المرحلة الفمية والشرجية والأوديبية، والعدوانية، والسادية، والعلاقة الأبوية، والمنافسة الأخوية، والاستقلالية، والتبعية، والإحساس بالذنب، والاكتئاب.

نشير في الأخير إلى أن الاختبارين الأخيرين يطبقان معا على الأطفال، لكن ما يجب التنبيه عليه، هو أن اختبار ذي الرجل السوداء تقيده قيم ثقافية في مجتمعات أخرى، حيث لا ينظر إلى الخنزير بنفس نظرة المجتمع الغربي. وعليه، عملت بعض الترجمات العربية على تغيير صغير الخنزير بالحمل، نظرا لمكانته في المجتمعات الإسلامية. وعلى أساس ذلك، تطرح الاختبارات الإسقاطية مشكلة صلاحيتها ومصداقيتها العلمية. لذا، عادة ما يتم التأكد من قيمة الاختبار، وصلاحيته من خلال فحص العناصر التالية:

- حساسية الاختبار: أي مدى سرعة تأثيره وقدرته على التمييز بين الأفراد الخاضعين للاختبار.
- صدق الاختبار: أي استمرار أجوبة المفحوص وعدم تناقضها.
- صلاحية الاختبار: أي مدى ملاءمته مع موضوع الاختبار.

كما نلاحظ أن الاختبارات الإسقاطية تتميز بالتعدد والاختلاف، وتغطي العديد من الجوانب النفسية والوجدانية. إلا أن العديد من الانتقادات قد وجهت لهذه الاختبارات، مفادها أنها تسقط في خطأ التعميم أو التأويل المبالغ فيه، والابتعاد عن حقيقة الحالة المعروضة على الفاحص، على اعتبار أن هذه الاختبارات تقود في بعض الأحيان إلى نتائج متسعة تُسقط على المفحوص. تشمل هذه الانتقادات أيضا اختباري الروشاخ وتفهم الموضوع، على الرغم من أهميتهما وإثبات صلاحيتهما السيكولوجية، وتتلخص هذه الانتقادات في أن إجابات المفحوص تتأثر بمواقف شخصية الفاحص أثناء إجراء الاختبار

وحضوره ومرجعيته السوسيو-اقتصادية والثقافية وسنه وجنسه. فهذه المتغيرات الخفية، قد تطفو على السطح أو تؤثر بشكل غير واع على نتائج الاختبارات وتأويل الفاحص لها. وأخيرا، قد يتعذر معرفة الأخطاء المحتملة في الاختبارات الإسقاطية، وفحص مواطن قوتها ومواطن ضعفها، في غياب أو ندرة الدراسات والأبحاث التي تهتم بصلاحياتها وصدقها، ومدى ملاءمتها لأوساط وسياقات أخرى، مختلفة ثقافيا واجتماعيا عن الوسط الذي أنجزت لأجله.

وبالرغم من القصص السالفة الذكر، نسجل أن هذه الاختبارات تساعد الفاحص على تحديد خطة علاجية، والاشتغال الإكلينيكي على الأسئلة التي توجه إلى المفحوص. لذلك يعتمد الفاحص حينما يجد صعوبة في التعامل مع المفحوص، أو حينما يرفض هذا الأخير التعاون مع الفاحص أو التواصل معه.

وبما أن الاختبارات الإسقاطية مناسبة للتعرف على مشاعر المفحوص ورغباته ومخاوفه، فإن هذه الأساليب التشخيصية السيكدينامية قد توظف في مجال الإرشاد النفسي المدرسي وتعتمد فيه، وذلك للكشف عن ميولات الأطفال، ورغباتهم اللاشعورية، والتنبؤ كذلك بسلوكياتهم وردود أفعالهم تجاه مواقف معينة (العلاقة مع الأبوين، أو العلاقة مع المدرسة، أو العلاقة مع الآخرين...).

وبالعودة إلى النماذج السالفة من الاختبارات الإكلينيكية، بإمكان المرشد النفسي المدرسي اختيار ما يناسب توجهاته السيكلوجية، وما يتوافق مع تقييمه التشخيصي الأولي الذي يمنحه مشروعية إتباع هذا المسلك أو ذاك، والتركيز على الجانب الوجداني أو السلوكي أو المعرفي أو هي جميعا.

وبالرغم من تعدد الاختبارات التي توظف في عيادة المحلل النفسي أو المعالج النفسي أو الأخصائي النفسي أو المرشد التربوي، فإن ما نسعى إلى التأكيد عليه، هو أن هذه الاختبارات، على مستوى طبيعتها ومضامينها ونوعية الأسئلة المرفقة بها والأهداف المتوخاة منها، تظل خاضعة للمرجعيات السيكلوجية المعروفة في علم النفس الإكلينيكي. فإذا كان التحليل النفسي يعتمد على ما يُعرف بالاختبارات الإسقاطية، وهي اختبارات سيكدينامية تقوم على تقديم صور أو لوحات للمفحوص ثم توجيه أسئلة حولها أو صياغة قصة

بخصوصها (اختبار روشاخ، اختبار تفهم الموضوع...)، فإن المعالج النفسي يقوم بتوظيف سلم التقييم، باعتبارها مجموعة من الأسئلة يفترض أن يجيب عنها المفحوص وفق سلم معين يعتمد على تقييمه الشخصي لها، ليعمل الفاحص في النهاية على جمع الأجوبة الإيجابية والسلبية واستخلاص النتائج منها.

3.3.3. سلم التقييم العيادي

بالنظر إلى نواقص وثغرات الاختبارات الإسقاطية، كان من الضروري اعتماد أساليب قياسية إكلينيكية جديدة، تحاول تفادي الأخطاء السالفة، وتسعى إلى انتهاج طرق ووسائل أكثر علمية ومصداقية على مستوى التقييم واستخلاص النتائج، مع ما رافق ذلك من تغير في أساليب العلاج النفسي. فإذا كان العلاج السيكوتحليلي يوظف الاختبارات الإسقاطية، فإن العلاجات السلوكية والمعرفية تتوسل أساليب تقييمية تتناسب مع الإطار الإيستيمولوجي والخلفية النظرية المرتكزان على التشخيص المباشر والعلاج الفعال، الذي يستند إلى المستجدات العلمية، وفي مقدمتها علم الأعصاب والتشخيص عن طريق تقنيات التصوير الدماغية. فالعلاج المعرفي المرتكز على فعالية الفرد ومساهمته النشيطة في مساعدة نفسه على التخلص من مشاكله النفسية، يعتمد نظرة الشخص لنفسه وتقييمه لها باستعمال سلم التقييم، بهدف مساعدته على رصد أفكاره المشوهة أو أساليب تفكيره غير العقلاني، والعمل على تقويمها أو تعديلها أو تليينها.

إن سلم التقييم أداة أو تقنية تتسم بالدقة والدينامية، وتستعمل لقياس مجموعة من الأنشطة أو المواقف السيكلولوجية، حيث تتيح للفاحص إمكانية جمع المعلومات والبيانات قصد التشخيص والتنبؤ والتأكد من العلاج. وهي أسلوب منهجي يراد منه الحصول على نتائج تساعد على فحص المعلومات والمعارف والقدرات والشخصية والسلوك واختبارها. والملاحظ أن التقييم، باعتباره ممارسة وتقنية، أصبح يعتمد على قواعد ومبادئ محددة، واستطاع أن يرقى إلى مستوى الدقة العلمية، ويوظف في مجموعة من الميادين والمجالات، من قبيل الميدان التربوي والاقتصادي والمهني والإكلينيكي...

لقد عمل المختصون على إعداد مجموعة من سلم التقييم قصد تطبيقها في الممارسة التشخيصية والعلاجية في العلاجات السلوكية والمعرفية، كما يتم توظيفها في مجال الدراسات والأبحاث الخاصة بتصنيف الاضطرابات النفسية والعقلية. وعليه، تم تطوير العديد من أنواع سلم التقييم الخاصة بأنواع الاضطرابات النفسية والعقلية، من مثل: سلم تقييم الاكتئاب لبيك Beck، وسلم تقييم التوتر لهاملتون Hamilton، وسلم تقييم المخاوف الاجتماعية لغاتوس Rathus...

ومعروف أن سلم التقييم يختلف في أسئلتها وطرق قياسها، حسب المشكلة أو نوعية الاضطراب الذي يراد قياس حدته ودرجة تأثيره على الوجدان والسلوك والأفكار. لذا تم العمل على تطوير سلم التقييم من أجل الحصول على نتائج موضوعية وعلمية، كما يجري اعتمادها في التقييم الإكلينيكي من أجل التأكد من نجاعة وفعالية الخطة العلاجية المقترحة من قبل الإكلينيكي، قصد الاستمرار فيها أو تعديلها أو تغييرها.

ونشير هنا، إلى أن سلم التقييم هي عبارة عن مجموعة من الأسئلة المغلقة التي يفترض أن يجيب عنها المفحوص، وفق سلم للتقييم، على أن إجراء التقييم وملء الاستبيان يكون بشكل ذاتي أو من قبل الإكلينيكي. وفي النهاية، يتم فحص الأجوبة وتحديد الميولات والاتجاهات والسلوكيات والأفكار، وفق مقياس لتنقيط الأجوبة يكون معدا سلفا.

والجدير بالإشارة أن سلم التقييم يجري اعتماده من قبل الفاحص بناء على فرضياته التشخيصية في الجلسة الثانية، على اعتبار أن التعاقد الإكلينيكي بين الفاحص والمفحوص يتحدد في هذه الجلسة، حيث يقوم المعالج بإطلاع الزبون على الوسائل التقنية وعلى الخطة العلاجية المراد نهجها. وعموما يمكن تحديد أهداف سلم التقييم في العناصر التالية:

- تقدير النتائج وقياس وجود معطيات معينة.
- التأكد من فعالية الخطة العلاجية التي تم اعتمادها.
- تحليل ما تم اعتماده من أجل اقتراح خطة علاجية مستقبلية.
- قياس المردودية والحكم عليها، قصد التوجيه والإرشاد.
- المقارنة بين ما تم إنجازه مع ما هو في طور الإنجاز.

- تحديد استراتيجية التدخل.
- تحديد جوانب القوة في المشروع العلاجي المعتمد وتحديد جوانب الضعف فيه.
- صياغة التقرير واستخلاص النتائج.

4. التشخيص العيادي أو التقييم

تقوم تقنيات التشخيص الإكلينيكي على توجيه الأسئلة وتسجيل الأجوبة وجمع أكبر قدر من المعلومات، قصد التوصل إلى أفضل تشخيص للحالة والتنبؤ بتطورها واقتراح الحلول العلاجية المناسبة لها. ومن أجل تحقيق هذا المسعى، يجب اعتماد خطة منهجية دقيقة وواضحة، تعتمد قواعد وضوابط قابلة للتطبيق والتوظيف. وعلى الرغم من أن منهج البحث الإكلينيكي لا يعلن عن خطواته (ملاحظة، وفرضيات، وأساليب التأكد منها...)، كما هو الشأن بالنسبة للمنهج التجريبي، إلا أن هذه الخطوات يطبقها الإكلينيكي بشكل ضمني في ممارسته العملية.

فإذا كانت كلمة "منهج" Méthode في اللغة اليونانية هي 'Méta- odes' تعني 'الطريق إلى...'، فإن هذا الطريق يؤدي إلى التنبؤ بالاحتمالات الممكنة وحسابها، ومن ثم اقتراح الحلول المناسبة لها (Cottraux و Bouvard، 2005). وفي هذا السياق، يمكن اعتبار التقييم الإكلينيكي، منهجا وأسلوب قياس، ونوعا من أنواع القياس النفسي. وعليه، فإن الهدف من التشخيص العيادي هو تطوير المشكل من كل جوانبه ومعرفة الأسباب الكامنة وراءه. ولهذا ينبغي أن نأخذ بعين الاعتبار أحكام التشخيص، كما يجب ضبط هذه الأحكام عن طريق تركيب عناصر الأجوبة والملاحظات في تقرير شامل ومتناسك. وعلى الرغم من كون التشخيص هو بشكل عام عمل وممارسة، إلا أنه قد يتوسع إلى مجال البحث ليشمل الوصف والتفسير والتصنيف والتنبؤ والتقويم. وهذه هي الخصائص التي تميز تشخيص الحالات الفردية والحالات الجماعية والاشتغال عليها.

1.4. طرق التشخيص وأدوات التقدير الإكلينيكي

يمكن القول في البداية، إن التشخيص مرحلة أساسية من أجل تحديد نوعية الاضطراب النفسي أو العقلي أو الصعوبات التوافقية التي يعاني منها المخصوص. والتشخيص هو أيضا النتيجة النهائية لسيرونة جد معقدة، والتي عن طريقها، يقوم الإكلينيكي أو الأخصائي النفسي، بجمع أكبر قدر من المعلومات حول الشخص واستثمارها في الفهم الجيد للمشاكل والأسباب التي أدت إلى حدوث هذه الحالة. وبناء على هذا التشخيص، يمكن للإكلينيكي أن يقترح الخطة المناسبة للتدخل العلاجي، وتحديد أدوات التشخيص الملائمة لذلك.

وعليه، فإن تنوع مجالات التدخل السيكولوجي، جعل المختصين العاملين في هذا المجال يستفيدون من العديد من الأدوات والتقنيات والمناهج التي تستعمل في ميدان علم النفس الإكلينيكي وتوظف فيه. لذا، فالبحت في هذا الميدان، يجعلنا نقف عند جانبين أساسيين:

- الجانب الأول، يتعلق بميدان هذا العلم الذي هو علم النفس المرضي الذي يهتم بوصف الاضطرابات النفسية والعقلية وتصنيفها، مع تحديد أعراضها وخصائصها الإكلينيكية.
 - الجانب الثاني، يختص بالمنهج، وهذا ما يشكل مركز قوة علم النفس الإكلينيكي، إلى حد القول إن هذا الميدان يتميز بخاصية أساسية، وهي النشاط العملي والممارسة الميدانية المباشرة، والتي تقوم على العلاقة بين-الفردية والمقابلة المباشرة مع الحالات التي تعاني من اضطرابات نفسية أو عقلية، أو التي لها صعوبات في التوافق الأسري أو المدرسي أو المهني أو العاطفي...
- وفي هذا الإطار، يمكن الحديث عن أساليب التشخيص التي تتميز بالتعدد والدينامية.

2.4. استخلاص النتائج وصياغة التقرير الإكلينيكي

تعتبر مرحلة استخلاص النتائج وصياغة التقرير الإكلينيكي تنويجا للمراحل السابقة (أساليب التقييم والتشخيص)، إنها مرحلة استخلاص النتائج والحكم عليها وجمع المعلومات والمعطيات وتنظيمها، قصد اتخاذ القرار المناسب من قبيل: التدخل العلاجي، أو الإرشاد، أو التوجيه، أو الدعم النفسي، أو المرافقة، أو الانتقاء، أو إعادة التربية والتأهيل.... ويمكن تحديد مرحلتين أساسيتين في إنجاز أو صياغة التقرير الإكلينيكي، الواحدة منهما تكمل الأخرى. تختص المرحلة الأولى باستخلاص النتائج المحصل عليها من التشخيص، بينما تشمل المرحلة الثانية صياغة التقرير من خلال توظيف جميع المعلومات المحصل عليها، من الجلسات السابقة والاختبارات المطبقة والمعلومات الخارجية المستقاة مثلا من الأسرة أو المدرسة...

● استخلاص النتائج: منذ بداية المقابلة، قد يكون الإكلينيكي أو الأخصائي النفسي صورة أولية أو مبدئية حول حالة المفحوص، وذلك من خلال مجموعة من الفرضيات التي يبلورها انطلاقا من المعلومات الأولية، ومن أفراد الأسرة، ومن المعطيات المستخلصة من تاريخ حياة المفحوص. لكن على الفاحص إما الاحتفاظ بها أو التخلي عنها، كلما توصل إلى معلومات جديدة أو لاحظ بعض المؤشرات أو الأعراض التي ترجح احتمال وجود اضطراب نفسي محدد.

إن الهدف من استخلاص النتائج هو محاولة جمع المعلومات المتناثرة والمفرقة ومحاولة توليفها، وإيجاد المسوغ المنطقي للعلاقات الموجودة بين عناصر المصادر التي أخذت منها المعلومات. وبناء على ذلك، فإن عملية جمع المعطيات وتركيب عناصرها، تقتضي الاعتماد على الجوانب التالية:

- مستوى النشاط الذهني والعمليات العقلية (الإدراك، والحكم، والاستدلال، والذكاء، والاستنتاج...).
- مستوى العلاقات العاطفية.
- مستوى النشاط الحركي أو العضلي.
- مستوى النشاط اللاواعي (نزوات، ورغبات، وميولات...).

إن الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه الأخصائي النفسي من ذلك، هو تكوين صورة مكتملة العناصر عن الحالة، مع مراعاة منطق العلاقات الممكنة بين هذه العناصر ذاتها. ولتحقيق هذا المسعى، على الإكلينيكي احترام المبادئ التالية :

- التركيز على التشخيص الدينامي المقترح وتفادي التشخيص التصنيفي أو الاكتفاء بالاستنتاج الظاهري. إن السبب الكامن وراء هذه الملاحظة، هو التداخل بين الأمراض والعصابات أو الاضطرابات النفسية، وما يؤكد ذلك هو إعادة النظر المستمرة في التصنيفات النفسية ومراجعتها، وتعديلها.
- عدم التسرع في إصدار الأحكام القطعية، نظرا لتعدد شخصية الإنسان ودينامية نشاطاتها السيكولوجية، ففي بعض الأحيان، قد يلجأ الفاحص إلى الاستنتاج السريع أو التعميم للاختصار في الوقت، أو لإشباع غروره المهني أو العلمي المرتبط بالثقة الزائدة في الذات.

وانطلاقا من هذين المبدأين، على الإكلينيكي أن يقوم بعملية ربط بين ماثم استخلاصه من نتائج، والمشكلة الأساسية التي كانت وراء الفحص العيادي (المدرسة، أو العلاقات الأسرية، أو الحياة العاطفية، أو الحياة المهنية....) وردود الأفعال ودرجة الانفعالات (النشاط اللاواعي، أو النشاط الاستيهامي، أو حدة القلق...) واستنادا إلى هذه المعطيات، يتوصل الإكلينيكي إلى صياغة استنتاجاته واتخاذ قراراته، سواء ما يخص المستوى التوجيهي أو المستوى العلاجي. وعموما، يستحسن أن ينظم المعالج المعطيات المحصل عليها في بطاقات معدة لذلك، تسمح له بتكوين نظرة شمولية عن الحالة وعن تطورها، قبل صياغة التقرير النهائي. إنها بطاقات يجب على الفاحص التوفر عليها لتسجيل ملاحظاته في كل جلسة، وتنظيم هذه الملاحظات في بطاقة شاملة. ويمكن تشبيه هذه البطاقات بالبطاقات التي يتوفر عليها المختص في الطب العضوي لتتبع حالة مريض ما.

•

صياغة التقرير: أثناء صياغة التقرير، على الإكلينيكي أن يأخذ بعين الاعتبار مجموعة من الحثيات، لأنه من المفترض أن التقرير يستخدم لفائدة طرف ثالث: الأسرة، أو المدرسة، أو المحكمة، أو المركز التربوي، أو مؤسسة إصلاحية... ونوجزها في ما يلي:

- التاريخ الشخصي للمفحوص: على الإكلينيكي أو الأخصائي النفسي إعطاء صورة أو ملخص عن تاريخ حياة المفحوص وتجربته الأسرية، والأحداث التي تعرض لها، ونوعية العلاقة مع الأسرة، والمكانة التي يتمتع بها، وحالته الصحية والاضطرابات التي أصابته وتركت أثارا في نفسيته، وعلاقاته المهنية، والتدرج في تطور الشخصية (هل هناك استقرار أم تطور؟).

- المظهر الخارجي والسلوكي: على الفاحص أن يصف الشكل الخارجي للمفحوص: أي مظهره العام، حالته الجسمية والمزاجية، تعابير الوجه، درجة اهتمامه أو عدم اهتمامه بالهندام، تصرفاته أثناء الفحص، نوعية الارتباك الذي يحس به، الجراءة، التلقائية، الارتياح، التردد، الخجل، المعاناة، طريقة تفاعله مع الفاحص...

- الحالة العقلية: تقديم ملخص عن طبيعة النشاط الذهني للمفحوص (سكون، دينامية)، والمقارنة بين كفاءته الذهنية وردود أفعاله في النجاح أو الفشل، ومستوى ذكائه، ومستوى الأحكام والاستدلالات التي يقوم بها (باعتماد الاختبارات).

- الحالة العاطفية والعلائقية: درجة دفئه العاطفي (قوة، ضعف)، وطريقة المواجهة أثناء حل المشاكل الوجدانية... وتجاربه العاطفية، ودرجة تفاعله مع هذه التجارب منذ الطفولة، مع ما خلفته من آثار، ومن برود عاطفي (هذه المسألة يمكن ملاحظتها بواسطة التحويل والتحويل المضاد).

- الحالة اللاشعورية للمفحوص: رصد ردود أفعاله، وأنواع القلق التي يعاني منها، ومشاعر الذنب التي يشعر بها، وخصوصية حياته الاستيهامية، وطبيعة أحلامه...

3.4. خطوات عملية يجب الالتزام بها

- صياغة تشخيص للحالة بشكل مختصر، وتقديم اقتراحات حول إمكانيات العلاج ونوعياته (سلوكي، معرفي، تربوي، تأهلي...).
- ليس للفاحص الحق في فرض توصيات محددة، بل يجب أن يفتح المجال لطرف ثالث لمراجعة هذا التقرير.
- على الفاحص التحلي بالدقة والمسؤولية المهنية، لأنه مطالب، ليس فقط بوصف الحالة الراهنة للمفحوص، وإنما عليه أيضا أن يتنبأ بمضاعفات الحالة وتداعياتها (الخاصية الدينامية للشخصية).
- على الفاحص تجنب القرارات المتسرفة والمتشائمة أو المتفائلة، أو السقوط في العموميات أو التقليل من خطورة المشكلة أو التهويل من شأنها.
- إن مهمة الإكلينيكي جد صعبة، وتتمثل في التوفيق بين ما هو ذاتي وما هو موضوعي، بين الالتزامات العلمية والموضوعية، إضافة إلى طبيعة تعقد الظاهرة الإنسانية، وما تفرضه من إكراهات ذات طابع علائقي وتفاعلي وبن ذاتي.
- من الممكن أن يعرف المفحوص مضامين التقرير وأن يبدي رأيه فيه.
- على الفاحص كتابة التقرير بصيغة واضحة، تأخذ بعين الاعتبار مهمته المتمثلة في مساعدة الأهل في التوجيه، وفي استعمال أنجع الأساليب في التعامل مع الحالة، أي من الأفضل أن يكون التقرير مصاغا بأسلوب بسيط، مع تفادي المصطلحات التقنية المتخصصة، أو المصطلحات العامة التي تحمل أكثر من دلالة (حجازي، 1987).

5. نموذج عملي لمبادئ الملاحظة وكيفية تنظيمها

- على اعتبار أن المرشد يتعامل إما مع كل حالة على حدة، أو مع مجموعة من الحالات المتشابهة، فإن الانخراط في هذه العملية يتطلب إتباع مبادئ أساسية، تستدعي تحديد جواب دقيق للأسئلة الموالية:

• من لاحظ؟

من الضروري ملاحظة كل فرد في المجموعة، سواء كانت مجموعة القسم أو تلاميذ المدرسة، والتي من خلالها سيحدد المرشد الحالات التي سيخضعها للملاحظة المنظمة، باعتبارها تعاني من سلوكيات غير متوافقة، أو قد يسمها العنف أو الانعزال والانطواء، أو صعوبات في التعلم أو غيرها.

• متى لاحظ؟

إن الجواب عن هذا السؤال يتطلب تحديد نظام دائري للملاحظة في أوقات مختلفة من اليوم أو مراحل معينة من السنة. ويكفي التخطيط للشروع دوريا في ملاحظة الحالات، ورؤية موضوع الملاحظة في أوقات مختلفة من السنة، وكلما تطلب الأمر ذلك.

• أين لاحظ؟

يمكن أن يمتد مجال الملاحظة من القسم إلى ساحة المدرسة بالنسبة للمرشد، وداخل البيت أو في المحيط الخارجي (أثناء القيام بنزهات مثلا) بالنسبة للأبوين.

• ماذا لاحظ؟

هناك ثلاثة أبعاد يجب أخذها بعين الاعتبار:

- الأبعاد المتعلقة بالمرشد نفسه: ما هي المظاهر المهمة بالنسبة له، والتي يجب تركيز الملاحظة عليها: هل هي المظاهر السلوكية أو الاجتماعية أو الوجدانية أو المعرفية؟
- طبيعة السلوكيات: بعض السلوكيات تكون قابلة للملاحظة أكثر من غيرها. مثلا العنف أو النشاط المفرط سلوك قابل للملاحظة، لكن صعوبة التعلم أو تشتت الانتباه ليست كذلك.
- المعارف المتراكمة حول كل حالة: تسمح بأن تصبح الملاحظة فردية أكثر، ويمكن استخلاص نتائج نوعية منها عند تنظيمها واستخلاص العلاقات الممكنة بينها، من أجل تكوين تصور منسجم للحالة.

• كيف لاحظ؟

أولا: تحديد شبكة للملاحظة تتضمن ما يلي:

- اسم الحالة.
- المستوى الدراسي.
- اسم أساتذة الحالة.
- تواريخ الملاحظة ومكانها (في القسم، في الساحة بالنسبة للمرشد؛ داخل البيت أو خارجه بالنسبة للأبوين).
- مظاهر السلوكيات التي يجب ملاحظتها.
- أصناف السلوكيات أثناء الملاحظة وارتباطها بنشاطات معينة⁽¹⁾.

ثانيا: تحليل الملاحظات

- يمكن أن يتضمن التحليل العناصر التالية:
- وصف مظاهر السلوك الملاحظ وتطوره.
- إنجاز ملخص دقيق للملاحظات.
- تحليل الملاحظات بناء على عناصر تشابهها (التي تفيد استقرار سلوك الحالة سلبا أو إيجابا) أو اختلافها (التي تفيد تطور سلوك الحالة سلبا أو إيجابا).
- بلورة التدخل الملائم أو صياغة خطة عمل.
- فحص النتائج الممكنة على تطور سلوك الطفل بعد التدخل.
- إعادة ملاحظة نتائج التدخل من جديد.

⁽¹⁾ تجدر الإشارة إلى أن هذه اللائحة ليست نهائية، ولكنها لائحة أولية يمكن اعتمادها وإغناؤها بعناصر أخرى حسب خبرة الممارس، وتجربته العملية.

1.5. مقترح نموذج بطاقة ملاحظة الحالة

الاسم:	التاريخ:
السن:	المستوى الدراسي:
↓	
الوضعية:	
↓	
سلوك الحالة:	
↓	
التدخل:	ردود الفعل:
↓	
تحليل ردود الفعل:	
↓	
تدخلات أخرى ممكنة:	
↓	
تقييم التدخل	
<input type="checkbox"/> إيجابي:	<input type="checkbox"/> دون تغيير:
<input type="checkbox"/> سلبي:	
ملاحظات أخرى:	

2.5. نموذج عملي لكيفية تهييء ملف الحالة

إن التدخل يستلزم إخضاع الحالة للملاحظة وتطبيق اختبارات عليها، وإجراء مقابلات معها. وعليه، تتجمع لدى المرشد مجموعة من الوثائق الخاصة بكل حالة على حدة، وهو ما يقود إلى ضرورة تنظيمها بشكل جيد، إنها الخطوة المسماة "ملف الحالة".

- تعريف ملف الحالة: إن ملف الحالة هو مجموع البيانات الخاصة بها، من ملاحظات ونتائج الاختبارات وجلسات الإنصات، مجتمعة على امتداد فترة معينة من الزمن. إن هذا الملف يسمح للمرشد بملاحظة تطور سلوك الحالة ومجموع إنجازاته: الاختبارات القبلية والبعديّة، مردوديته في القسم، علاقته مع أقرانه ومع الأساتذة والأسرة...
- الهدف من ملف الحالة: يكمن الهدف من الملف في تسجيل بيانات عن تطور الحالة على مستويات سلوكياته المختلفة (المعرفية، والوجدانية، والاجتماعية...)، في فترة زمنية محددة. وبذلك يتضمن الملف كل البيانات المتعلقة بالملاحظات ونتائج الاختبارات وخلاصات جلسات الإنصات، ومعلومات إضافية أخرى استقاها المرشد من هيئة التدريس أو الإدارة أو الأسرة أو الأصدقاء...
- إرشادات عملية: يجب تهييء ملف خاص بالحالة بمجرد اتخاذ قرار إخضاع الحالة للملاحظة، وإخضاع هذا الملف للمقتضيات المنهجية التالية:

- تحديد ما يجب أن يتضمنه الملف.
- تحديد الشكل الذي سيتم به تنظيم الملف، وكيف سيتم تقديمه.
- يجب أن يبقى الملف مقتصرًا فقط على المرشد، ويمكنه أن يُطلع عليه المعني بالأمر.
- أن يبدأ كل وثيقة بتحديد: لماذا هذا الاختيار؟
- تدوين التعاليق الضرورية والمهمة على الوثائق مباشرة.
- تنظيم الوثائق وترتيبها وفق مضمونها أو وفق أهميتها أو تسلسلها الزمني.
- تدوين ملخصات عن هذه الوثائق في ملف وفق هذا النموذج المقترح:

3.5. مقترح نموذج بطاقة تخص ملاحظات ملف الحالة

الاسم:	التاريخ:
السن:	المستوى الدراسي:

صنف السلوك (مع تسجيل تاريخه)	تعاليق	تدخلات	نتائج
تعاليق عامة عن تطور الحالة:			
ملاحظات أخرى وتوصيات:			

* ملاحظات

في حالة تعذر محاولة تدخل المرشد بسبب تعقد الحالة، يوصي المرشد بتوجيه الحالة إلى مختص في الميدان، من مثل طبيب نفسي أو طبيب عقلي أو طبيب الأعصاب... وهو ما يلزم تسجيله في الخانة الأخيرة. ويمكن إرسال نسخة من ملف الحالة إلى المختص للاطلاع عليه والاستئناس به. وقد تتضمن هذه الخانة مثلاً ملاحظة أن المشكل عائلي (في حالات التفكك الأسري أو الصراعات الزوجية أو غيرها)، لذا يوصي المرشد بتحويل الحالة إلى مساعد اجتماعي مثلاً.

وفي كل الحالات، يجب قبل اتخاذ أي قرار، إطلاع الآباء على فحواه، وأخذ موافقتهم الكتابية، إلا في حالة المشاكل العائلية التي تستلزم تدخل المساعد الاجتماعي.

الفصل الرابع

الإنصات : ضوابطه وتقنياته

الفصل الرابع

الإنصات: ضوابطه وتقنياته

لقد تزايد الوعي، في السنين الأخيرة، بأهمية الإنصات ودوره في الحياة النفسية، والعلاقات الاجتماعية والمهنية، وفي الممارسة التربوية، والأنشطة السياسية، والمشاريع الاقتصادية... إن الإنصات يعتبر فنا وممارسة وتقنية، وقد يكون، في غالب الأحيان، أبلغ من الكلام. وقد يحتاج الإنسان إلى تجارب عديدة وخبرات كثيرة لكي يتمكن من الإنصات الجيد والفعال، كما يحتاج في ذلك إلى امتلاك الاستعداد النفسي الكافي والصبر. وفي جميع الأحوال، يجب التأكيد على أن أهم مبدأ يقوم عليه الإنصات، هو احترام الآخر وتقبل وجهة نظره، وقبول اختلافه وتمايزه.

ففي عالم تعلمنا فيه أن نحمي أنفسنا من الآخر، فإن أغلبنا لا ينصت لكي يفهم، بل ليحمي نفسه. وهنا يكون إنصاتنا قبل كل شيء دفاعيا. إننا في الغالب نكون متساهلين حول ما سنفقده: السلطة، التحكم في الوضعية، المبادرة، أو حتى ضياع الوقت بالنسبة للبعض. إننا نادرا ما نكون متهيئين لما سنكسبه من الإنصات، وبذلك تؤدي هذه الوضعية إلى الخلط بين الإنصات والفهم والقبول. إن الإنصات يفيد لدى الكثير الخضوع، في حين أنه منحه الاهتمام للآخر لفهم وجهة نظره حول الأشياء. هذا الموقف الدفاعي، هو قبل كل شيء، موقف عادي عندما نعرف أن كل إنسان فريد من نوعه. سيكون الإنصات أسهل إذا كان كل الناس يفكرون بنفس الطريقة. إلا أن الواقع غير ذلك. من هنا يحتاج الإنصات إلى مجهود ذاتي تجاه الآخر (Blanc, 2002: 20-21).

إن الإنصات أصبح مطلبا ملحا وضروريا، في جميع المؤسسات والمرافق العمومية والخاصة، لأنه يعتبر من بين أهم شروط الفعل التواصل الناجح والفعال، ويستطيع تحقيق النتائج المرجوة في معظم المجالات التي تتطلب توظيف الإنصات، وتقنيات تدبير الحوار (العلاج والتوجيه والإرشاد والتعليم والتربية والمعاملات الاقتصادية...). والملاحظ أننا

نعيش دائما في حياتنا اليومية، وضعيات الإنصات: في الأسرة والمدرسة والمعمل والمستشفى والمرافق العمومية... كما يتم اعتماد الإنصات وتقنيات تدبير الحوار في العديد من المهن التي استفادت من علم النفس العيادي، بوصفه تخصصا قائما بذاته، ويعتمد على مجموعة من الأدوات المنهجية والتقنيات التي يقوم عليها في ممارستها الإكلينيكية، فالقاسم المشترك الذي يجمع بين هذه المهن، هو الإنصات والمقابلة العيادية المباشرة بين الفاحص والمفحوص.

وعليه، فإن الإنصات هو ثقافة وفن وعلم. إنه ثقافة لكونه نشاطا عاديا نقوم به يوميا في حواراتنا وتواصلنا مع الآخرين، حيث نقوم به بشكل لاإرادي ودون سابق إدراك بعناصره الإيجابية أو السلبية، وبشروطه وضوابطه اللسانية أو الاجتماعية أو السياقية. فقد نلتقي بأشخاص لهم موهبة في الإنصات وفي القدرة على الإصغاء والصبر، ويحسنون الصمت والتدخل في الوقت المناسب، وهناك آخرون لا يتوفرون على هذه المهارة فلا يقدرّون على الإنصات والصمت والانتباه إلى ما يقال. ويمكن تفسير هذه الحالة الأخيرة بوجود قلق ما، هو الذي يمنع الفرد من الإنصات أو الانتباه، فتجده لا ينصت إلى الآخرين بقدر ما يفكر في ما سيقوله. كما أن الثقافة السائدة داخل مجتمع ما، تُعلم الفرد عن طريق التنشئة الاجتماعية والتربية الأسرية، قيما معينة لأساليب الحوار وعاداته وآدابه، وعادات الإنصات والصمت والكلام، وأسلوب الرد.

والإنصات فن أيضا، لأنه على المنصت أن يتوفر على هدوء الفنان المسرحي وابتسامته المتفائلة ونشاط حركته وثقته بنفسه، وعلى مهارته في جلب الانتباه إليه: في كلامه وفي صمته وفي حركاته. فالإنصات صمت، لكنه صمت ناطق بكل الكلمات التي قيلت والتي لم تُقل بعد، وحامل لكل المعاني التي فُهمت والتي لم تُفهم بعد. على المنصت إذن، أن يحسن التحكم في حركاته وفي ملامح وجهه، لأن كل حركة رسالة دالة قابلة للتأويل والقراءة، سلبا أو إيجابا. وهذا الميدان بقدر ما هو مفتوح أمام الإبداع والابتكار، بقدر ما يتطلب قدرا من الاستعداد الفطري والموهبة التي تكون لدى الشخص المنصت، قبل أن يتعلم القواعد والشروط والضوابط التي من الواجب توفرها من أجل إنصات ناجح وفعال.

كما أن الإنصات علم، لأنه يتأسس على مجموعة من المبادئ والقواعد القابلة للتعليم والتوظيف في جميع المجالات والميادين. ويعتمد أيضا على مهارات قابلة للاكتساب والتطوير، ويستفيد من المناهج والتقنيات التي توظف في الممارسة التشخيصية والعلاجية (في المجال المدرسي والمهني والأسري ومؤسسات السجن ورعاية الطفولة ذات الاحتياجات الخاصة...).

1. الإنصات: المعنى والدلالة

هل نستمع إلى الغير أم نصغي إليه أم نصت إليه؟ ما حدود العلاقة بين الاستماع والإصغاء والإنصات؟ وهل هناك تفاوت ودرجات من حيث الأهمية والفعالية، بين هذه الأنشطة الثلاثة؟

إن البحث عن علاقة التقارب والتباعد بين الإنصات والإصغاء والاستماع، وعن خاصية كل نشاط على حدة، وعن الشروط والضوابط التي يجب أن يتوفر عليها الشخص الذي يستمع أو يصغي أو ينصت، يقتضي منا بالضرورة التوقف عند المعاني والدلالات اللغوية. لقد ورد في معجم مقاييس اللغة لأحمد بن فارس (ت 395 هـ) ما يلي: سمع، هو إيناس الشيء بالأذن. وأصغى إليه، إذا مال بسمعه نحوه. أما نصت، فتدل على السكوت، وأنصت فلان للاستماع إلى الحديث.

من الواضح إذن، أن الاستماع يقتضي استعمال الأذن، والإصغاء يتطلب الانتباه والتركيز على الكلمات والعبارات المنطوقة، بينما الإنصات قد يجمع بين جميع هذه الأنشطة المتضمنة للاستماع والصمت والتدخل. وبذلك يحتاج المنصت إلى قدر كبير من المهارة والتجربة والانتباه، حتى يتمكن من الإنصات بكافة حواسه وبجسده عامة. فحضور الجسد في المكان وحركات أعضائه، وتفاعل ملامح وجهه... كلها عناصر داعمة له، وفاعلة فيه ولها دور هام في عملية الإنصات، وتؤدي إلى نجاحه، وتمنح الانطباع للمتكلم أن الشخص المنصت يمنحه الوقت الكافي، ويتنبه له، قصد فهم معاني كلامه ودلالاته، ومغزاه وعمقه.

ويعتبر الإنصات نشاطاً أكثر فاعلية، مقارنة مع الاستماع. فالإنسان يستطيع سماع أصوات خارجية ويستطيع سماع الكلام الإنساني، ولكن قد لا ينصت إليه، ذلك أن الإنصات يقتضي الإدراك وفهم المعنى والانتباه والتركيز أثناء استقبال المعلومات والرسائل التي قد تكون لفظية أو غير لفظية، صريحة أو ضمنية، مباشرة أو غير مباشرة... وعليه، فالإنصات سيرورة ذهنية واعية غرضها اكتساب المعرفة؛ وفيه، حسب عبد الرحمن الهاشمي وقطنة أحمد مستريحي (2008: 9) تستقبل الأذن أصوات الناس في المجتمع، في حالات التواصل المختلفة، وبخاصة التواصل المقصود، إذ يحلل الصوت إلى ظاهره المنطوق وباطنه المعنوي، وتشتق معالمة مما لدى الفرد من معارف سابقة، ومن سياقات الحديث، والموقف الذي يجري فيه التحدث.

وعلى اعتبار أن الإنصات فن يحتاج إلى مهارات كثيرة وأنه عملية معقدة تحتاج إلى تدريب ومران، وعلى اعتبار أنه مهارة قابلة للتوظيف في كثير من الأنشطة والميادين (العلاجية والتربوية والاجتماعية والاقتصادية والمهنية...)، فإنه يجب على المنصت أن يتمكن من مجموعة من المهارات ويضبطها، ويمكن تحديدها كالتالي:

- الاستماع الجيد: على المنصت أن يتوفر على مهارة التمييز بين الأصوات، وربطها بالسياق ووضعيات الخطاب.
- التفسير الدقيق: على المنصت امتلاك القدرة على الفهم، وتحديد المعنى الدقيق لما يقال ودلالته الملائمة.
- التقييم المناسب: على المنصت امتلاك القدرة على القيام بردود أفعال مناسبة: كالصمت أو الدعوة إلى مواصلة الحديث أو التدخل لتوجيهه أو مناقشته...

كما يعتبر الإنصات أسلوباً في الحوار، لذا على المنصت احترام شروط ومتطلبات العملية التواصلية، والتي تستلزم الوصول إلى أهدافها دون عوائق أو عراقيل صريحة أو ضمنية.

2. الإنصات؛ مرتكز الإرشاد النفسي

من الصعب الحديث عن الإنصات دون ذكر اسم مثل كارل روجرز Carl Rogers (1902-1987)، الذي لاحظ وقَّع للوضعيات والمواقف التي تشجع على الحوار والتبادل والعلاقة بين -شخصية. فمقاربة روجرز تتأسس على كون الشخص الذي يطلب الاستشارة أو "الزبون" (باصطلاح روجرز)، هو الذي يمتلك الحل لمشاكله. لذا، لا يجب على من يقدم المساعدة أو "المستشار" (باصطلاح روجرز)، أن ينصح أو يؤول أو يفسر، ولكن أن يخلق الشروط التي تسمح للزبون بأن يحل مشاكله بنفسه (Blanc, 2002: 24). وهو ما أشار إليه روجرز (1951) بالعبارة التالية: "لا يمكننا أن نرسخ مباشرة في ذهن الغير معرفة أو تصرفاً؛ بل نستطيع على الأكثر، أن نسهل تعلمه".

ويعتبر كارل روجرز أن كل فرد يتوفر على قدرات مهمة لفهم نفسه، ولتغيير الفكرة التي لديه حول ذاته، وتغيير مواقفه وطريقة تصرفه؛ ويمكنه أن يغترف من موارده الخاصة لتحقيق ذلك، شريطة أن يستفيد من الدعم النفسي، والمرافقة السيكولوجية المناسبة لتطوير قدراته وإمكاناته. وهو ما يجب أن يتحقق في جلسات الإنصات في الإرشاد النفسي.

وعلى الرغم من أن الإنصات مسألة طبيعية، إلا أنه أصبح علماً قائم الذات، قوامه تقنيات علمية مضبوطة. فإذا كان الحوار يستلزم الحديث بين طرفين: متكلم ومنصت، فإننا سنركز بالخصوص، على المنصت الذي يدير الحوار باعتباره الحلقة الأساسية في جلسات الإرشاد النفسي. فالإنصات الذي نقصده، ليس هو الإنصات بالمفهوم العامي الذي يفيد الاستماع إلى شخص آخر يتكلم، أي القيام بدور المتلقي وتبادل الأدوار؛ بل نقصد الإنصات بمعناه العلمي والسيكولوجي، باعتباره سيروية مضبوطة تنبني على تقنيات محددة، ويكون الهدف منها هو منح الفرصة للمتكلم لتفريغ شحنته الانفعالية، ولكن في الوقت نفسه، هي مناسبة للعمل على رصد مجموعة من الأفكار غير العقلانية ومحاولة تعديلها أو تليينها أو إعطائها حجمها الحقيقي داخل المنظومة الفكرية للمتكلم. وهنا يكمن البعد التربوي للإنصات، باعتباره مهارة تمكن المسترشد من الوعي بمشاكله وتمنحه القوة لمواجهةها وإدراك أوجه التشوهات التي تعثر بها، وحثه على حلها بشكل ذاتي. بمعنى آخر، إن الإنصات يتيح إمكانية الانخراط في علاقة مساعدة الغير على تجاوز مشاكله وصعوباته التواصلية، دون

تقديم معرفة جاهزة له من مثل الوعظ أو توجيه النصيح... وبذلك يبقى الإنصات مكوناً محورياً في علاقات المساعدة والدعم والتوجيه.

3. الإنصات في النظريات السيكلوجية

1.3. الإنصات في التحليل النفسي

يقوم الإنصات في التحليل النفسي على مبدأ المساعدة على التعبير عن العوامل التي تخلق الاضطراب والتوتر، وتفرغ الشحنات الانفعالية التي قد تؤثر على الشخص وتجعله يعاني من أزمات واضطرابات، تتفاوت من حيث حدتها ودرجة قوتها. فقد ترسب في منطقة اللاشعور مجموعة من الرغبات المؤجلة والمكبوتة، التي لا تسمح الرقابة الشعورية بمرورها إلى الشعور، أو التعبير عن نفسها بكل تلقائية. وهذا ما يسبب توتراً وقلقاً قد يتحولان إلى أعراض تؤثر على وجود اضطرابات نفسية. وبناء عليه، يعتمد التحليل النفسي، بوصفه تقنية عيادية قائمة الذات، على مجموعة من الأدوات والتقنيات العلاجية التي يكون الهدف من وراء توظيفها هو حث المفحوص على التكلم والتعبير بكل حرية عن مشاعره، دون انتقاء الكلمات أو المواضيع المناسبة. فكل موضوع مهم، وكل التفاصيل مهمة مهما بدت تافهة أو عديمة الأهمية بالنسبة للمفحوص، لأنه في التفاصيل بالضبط تكمن الأسباب الحقيقية وراء الاضطرابات التي تبحث عن منفذ للانفلات من الرقابة الشعورية أو من دفاعات الفرد. وكلما استمر المفحوص في الكلام، تبين أنه يكتسح مساحات جديدة في أعماق لاشعوره وطبقته العميقة، ويكشف بالتدريج عن مكبوتاته والأسباب الكامنة وراء اضطراباته.

وقد اعتبر فرويد أن أسباب الاضطرابات العصابية توجد في كبت الرغبات المرتبطة بعقدة أوديب. إن هذه الرغبات تستقر في اللاشعور وتتمظهر في الشعور بشكل متخف. وبهذا الشكل تنشأ الأحلام وفتلات اللسان والاضطرابات العصابية. إلا أن تطور النظرية الفرويدية أدت بصاحبها إلى تعويض مفاهيم اللاشعور وما قبل الشعور والشعور، بمفاهيم الأنا والأنا الأعلى والهو، التي تشكل الجهاز النفسي للإنسان.

إن طريقة التحليل النفسي تعتمد على التفريغ من خلال التحويل، والتحويل علاقة لاشعورية بين الفاحص والمفحوص، تتأسس على نقل مشاعر قديمة، وإحباطات، وخبرات ماضية، وإسقاطها على شخصية الفاحص (أو على لوحات الاختبارات الإسقاطية). هذا الإسقاط يساعد المفحوص على الإدراك الواعي لمشاكله، لأنه كان سابقا يشعر بها فقط ولا يعيها.

2.3. علاقة الحوار في التحليل النفسي

إن الطريقة التي يدير بها المحلل النفسي الحوار مع المفحوص، تظل غامضة وتلفها العديد من التساؤلات، على الأقل بالنسبة لعموم الناس. فالتواصل السيكوتحليلي يظل غير معروف، وتقنياته مجهولة بالنسبة لغير المتخصصين فيه. لكن السؤال الذي يطرح في هذا الباب هو: هل بالإمكان الحديث عن تواصل سيكوتحليلي؟

قد نعر على الجواب عند مؤسس التحليل النفسي سيغموند فرويد S. Freud، وكذلك عند من كانت سببا وراء هذا الاكتشاف الهام أي "أنا أو" (Anna O) واسمها الحقيقي هو Berttha Pappenheim. فعندما تحدث فرويد عن التحليل العميق، أكد أن الأمر يتعلق فقط بكلام يدور بين المحلل والمفحوص، وأنا أو" Anna O تسمي هذه العملية بالمعالجة الخاصة. إن هذه التقنية هي التي تطورت فيما بعد إلى ما يمكن تسميته بالمعالجة السيكوتحليلية، أو المعالجة بالكلام، عندما تخلى فرويد عن تقنية التنويم المغناطيسي ليعوضها بتقنية التداعي الحر. وهذا ما يؤكد وجود تبادل لغوي أو تواصل بين الفاحص والمفحوص (Grossen و Orvig، 2006).

إلا أن ما نلاحظه هو أن المحلل النفسي لا يهتم بمسألة التواصل، وبالنماذج النظرية في التواصل، بقدر ما يهتم بالدينامية النفسية في العلاقة بين الفاحص والمفحوص. فهدف المحلل النفسي هو الوصول إلى التغيير المقبول أو المأمول، قصد إتاحة الفرصة للمفحوص لتحقيق التوازن الوجودي، واستعمال القدرات الحيوية والإبداعية. لكن ثمة شرطين أساسيين لتحقيق ذلك هما: التداعي الحر، والإنصات غير المشروط. التداعي الحر بالنسبة

للمفحوص والإنصات غير المشروط بالنسبة للفاحص. إن القاعدة الأساسية لتقنية التداعي الحر تقوم على توجيه سؤال أساسي في بداية الجلسة التحليلية وهو: قل لي كل ما يدور في رأسك أو في ذهنك من أفكار تلقائية دون الاهتمام بترتيبها، ثم يترك الحرية الكاملة للمفحوص، للحديث على سجيته ودون أن يقاطعه أو يتدخل في مسار حديثه إلا نادرا. إن ما يهم المحلل النفسي هو الوصول إلى الأشكال البدائية من التفكير غير الموجه بالوعي، وغير الخاضع للرقابة الشعورية، أي الكشف عن المسببات اللاشعورية للاضطراب النفسي.

وبناء عليه، فإن هذا الصنف من الإنصات في التحليل النفسي يسمى عامة بالإنصات العائم، مادام الأمر يتعلق بالطريقة التي ينصت بها الفاحص إلى المفحوص، والتي تحتم عليه أن يتفادى ما يلي:

- عدم التشويش على المفحوص، أو جعله يلاحظ أشياء تعيق الغوص في أعماقه اللاواعية.
- السماح للمفحوص بالحديث دون توجيهه، ودون مقاطعته أو توقيفه أو إعاقة مسار كلامه.

إن الهدف من توظيف هذه التقنية في الاستماع، هو الغوص في لاشعور الفرد والرجوع به إلى مكبوتات طفولته الصغرى وخبراته غير السارة فيها، والتي تكون مفتاح حل كل المشاكل والصعوبات النفسية التي يعاني منها الفرد حاليا. إنه موقف تعرض للكثير من الانتقاد من طرف مناصري أساليب علاجية أخرى من مثل العلاج السلوكي الذي يركز على علاج كل مشكل على حدة، أي معالجة المشكل في حد ذاته وليس الرجوع إلى الماضي. كما تعرض للانتقاد من طرف التوجه المعرفي في العلاج النفسي الذي يعتبر أن صعوبات الفرد لا تنتج عن ماضيه أو لاشعوره، بل عن أفكار آلية تشبع بها الفرد عن طريق تعلم خبرات سابقة، وبالتالي يكمن العلاج في تعديل هذه الأفكار المشوهة أو تليينها، ولا يكمن في الرجوع إلى خبرات مرحلة الطفولة.

وفي هذا الإطار، يعتبر بيك Beck (2000: 66-67)، أن التحليل النفسي لم يلتفت -أثناء دراسته للانفعالات- إلى تقارير الناس عن تفكيرهم وشعورهم. إن النموذج التحليلي يعتبر أن التعاقب بين المثير والاستجابة يتم كالتالي: ثمة مثير أو حدث يقع، فيثير رغبة أو دفعة لاشعورية. وبما أن هذه الرغبة غير مقبولة من جانب الشخص، فلإن بداية انبثاقها في الوعي تشكل له تهديدا داخليا. وما لم يتمكن الشخص من صد هذه الدفعة المحرمة باستخدام آلية دفاعية، فإنه يشعر بالقلق والذنب. فالتحليليون يعنيه المعنى اللاشعوري، وبذلك يكون المثير داخليا ولكنه خارج الوعي. وعلى كل يمكن القول إن أهمية فرويد، إضافة إلى أهمية الإطار النظري المتناسك الذي أسسه، تكمن في فتحه الباب أمام الممارسة العلاجية في علم النفس من خلال تطوير تقنيات خاصة بذلك.

على الرغم من أهمية الإنصات في التحليل النفسي، إلا أنه يعتبر إنصاتا محايدا، بمعنى أن المعالج لا يتدخل إلا نادرا، لأن الهدف من الإنصات في التحليل النفسي هو فتح المجال للمفحوص لتفريغ رغباته واستيhamاته اللاشعورية، ومن بين عيوب هذا الأسلوب العلاجي، أنه يهدر الكثير من الوقت في البحث عن الصدمات النفسية والرغبات الجنسية، التي تعود إلى مرحلة الطفولة، وهو ما يجعله علاجا طويلا الأمد، تمتد جلساته العلاجية لسنين عديدة، مما قد يترتب عنه ملل المفحوص، وفقدان الثقة في النتائج العلاجية الملموسة.

3.3. الإنصات في العلاج السلوكي

يقوم الإنصات في العلاجات السلوكية على مبدأ التعلم أو تعديل السلوك الخاطيء، أو إعادة تصحيحه وتعويضه بالسلوك المناسب واللائق. وهذه العملية تتطلب أولا من المفحوص أن يتكلم عن الأعراض ونوعية المشكلة التي يواجهها من مثل: التبول الليلي، أو المخاوف، أو الوسواس... ومن المفيد أن يعرف الفاحص تفاصيل هذه المشكلة، والعوامل المؤثرة فيها حتى يعمل على اقتراح الحلول العلاجية الملائمة لها، والتي تتوخى عادة أسلوب الدقة والمباشرة في تحديد العرض المسبب للمشكلة، واقتراح سبل التخلص منها أو إزالتها أو تصحيحها، عن طريق التعلم والتكرار والتعديل. وهذه كلها مبادئ أساسية يفضل هذا

الأسلوب استخدامها. وبالتالي فالإنصات في العلاج السلوكي هو أسلوب يتم اعتماده لمعرفة الأسباب المباشرة وغير المباشرة للأعراض والاضطرابات النفسية (راجع: علوي وزغبوش، 2009).

ما يميز الأسلوب العلاجي السلوكي هو أنه لا يهتم كثيرا بتصنيف الاضطرابات النفسية والعقلية، بل يفضل التركيز على المظاهر السلوكية المحددة، كما يتفادى الإشارة إلى تصنيفات عامة من قبيل: طفل عدواني، أو عصبي، فالمعالج السلوكي يفضل استخدام صياغات من قبيل: "طفل يخاف في الظلام" أو "يشعر بارتفاع درجة حرارته حين ذهابه إلى المدرسة..." هذا الأسلوب في تصنيف السلوكيات وصياغة المشكلات، يساعد المعالج على ملاحظة المشكلة وتقييمها، ومن ثم تحديد الخطة العلاجية المناسبة لها. لذلك، يبذل المعالج السلوكي مجهودا كبيرا في وضع قوائم أو لوائح لكل أنواع المخاوف الاجتماعية مثلا، مع تحديد ووصف أنواع السلوكيات المرافقة لها. ومن بين الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها العلاج السلوكي هي تعديل السلوك، وتعويضه بسلوك إيجابي، والتغلب على صعوبة التعلم، وعوائق النمو، والتخلف الدراسي، والانحراف السلوكي. وفي هذا السياق لا يبذل المعالج السلوكي مجهودات كبيرة في البحث عن التفسيرات اللاشعورية للسلوك، وإنما يهدف بالدرجة الأولى إلى التوجه مباشرة إلى المشكلة لمحاولة تطويقها والتحكم في العوامل المسببة لها من خلال تصحيح أخطاء التعلم. ويعتمد الأسلوب الإرشادي السلوكي على الملاحظة بالدرجة الأولى، وعلى تصريحات المفحوص وإقراراته، قصد التشخيص وتحديد المشكلة بدقة، من أجل البحث عن أفضل الوسائل الممكنة لتحقيق التغيير الإيجابي للسلوك، وتشجيع الفرد على التوافق مع المشكلة والتفاعل الإيجابي مع الأشخاص المحيطين به. ونضيف أن المرشد النفسي السلوكي لا يهتم كثيرا بمصادر جمع المعلومات بقدر ما يهتم تسجيل المعلومات والبحث عنها لذاتها، ومدى مطابقتها للسلوكيات الخاضعة للملاحظة. وبذلك، قد يبحث عن المعلومات من مصادر مختلفة: الآباء، أولياء الأمور، والمحيطين بالمفحوص، والأصدقاء، والمدرسين...

ومن نواقص العلاج السلوكي أنه يركز على السلوك في حد ذاته، ولا يولي اهتماما للتمثيلات والأفكار السلبية التي قد توجه هذا السلوك أو الانفعال، عكس ما تركز عليه

المقاربة المعرفية في ذلك (عبد الستار إبراهيم وآخرين، 1993). فالسلوكية التقليدية حسب بيك (Beck، 2000: 66-67)، تفسر الاستجابات الانفعالية وفقا لنموذج "مثير - استجابة". فهي تتخذ ما تراه الطريق الأسهل الذي يصل الحدث الخارجي مباشرة بالاستجابة الانفعالية، دون توسط من الفكر أو المعنى بين المثير والاستجابة. ويتأسس هذا التعاقب بين المثير والاستجابة، وفقا للنظرية السلوكية، كنتيجة لإشراط سابق. وبذلك يتنقص السلوكيون من أهمية المعاني القابلة للملاحظة الاستبطانية والإدلاء المباشر، ويرفضون المعنى رفضا كليا، على اعتبار أن المثير المتحكم في الانفعال يعتبر خارجيا حسب نموذجهم الشرطي.

4.3. الإنصات في العلاج المتمركز حول شخص

يرتكز الإنصات في العلاج المتمركز حول الشخص على القواعد التي حددها روجرز Rogers، ونلخصها في النقاط الموالية:

• اللاتوجيه والتعاطف

يعتبر روجرز مؤسس تقنيات اللاتوجيه، التي تكمن في الاحترام والثقة الدافئة تجاه الآخر، لكي يكسر دفاعاته ويعبر عن مشاعره بكل حرية. إن دور المرشد يقتصر فقط على مساعدة المسترشد على التطور من خلال إعادة صياغة الأحاسيس التي يشعر بها المسترشد والتي تكمن خلف خطابه. إن المحتويات الانفعالية لوضعية معينة بالنسبة لروجرز، أهم من المحتوى الفكري. وهذا يعني أنه يجب التركيز على ما يعيشه الآخر وليس على ما يقوله (Blanc، 2002: 24-25). أما مفهوم التعاطف، فيتلخص في القدرة على الإحساس بما يشعر به شخص ما. إنه مفهوم يحدد الآلية النفسية التي تتيح للفرد فهم مشاعر المسترشد وعواطفه، دون أن يحس بها هو نفسه، وأن يكون قادرا على فهم وضعيته وصعوباته النفسية. وتكمن وراء هذا المفهوم، الإرادة الحقيقية لأن يتمثل المرشد العالم الداخلي للمسترشد كما لو كان عالمه الخاص. إن تعاطف المرشد مع المسترشد معناه أن الأول يشعر بالضبط بالمشاعر والدلالات الشخصية التي يكون الثاني بصدد تجربتها، وأن لا يكتفي بذلك، بل أن يُبلغ هذا الفهم المتسم بالقبول للمسترشد.

• الاستقبال أو الاعتبار الإيجابي غير المشروط

تكمن هذه المسألة في معرفة كيفية قبول الآخر كما هو. إنه موقف ملازم للاحترام والتقدير، بهدف تشجيع المسترشد على بناء الثقة معه، والتعبير عن اهتمام حقيقي به. وبصيغة أخرى: اعتبار المسترشد وكأنه أهم شخص في العالم، ولكن دون أفكار مسبقة، ودون انتظار المقابل. ولتحقيق هذا المبتغى، يجب التركيز على ما يعيشه المسترشد وليس على ما يقوله، وهذا يعني عدم الاهتمام بالأحداث نفسها، بل الانفتاح على الكيفية التي يستشعر بها المسترشد الأحداث، وهو الأمر الذي يتطلب استيعاب ما يقوله المسترشد لإدراك المحتوى الوجداني الذي يكمن خلف خطابه الظاهر (Blanc، 2002: 26). وفي هذا الإطار يجب تبليغ احترام المرشد للمسترشد لفظيا، أي احترام طريقة عيشه ونظرته للأشياء.

يتعلق الأمر بالنظر إلى المشكل من وجهة نظر المسترشد أكثر من النظر إلى المشكل في حد ذاته، أي الاهتمام بالمسترشد أكثر من المشكل نفسه. ولتوضيح هذا الإشكال، نستحضر أشخاصا لهم نفس المشكل: البطالة مثلا، من الواضح أنهم لن يعيشوها بنفس الطريقة⁽¹⁾. ولتحقيق ذلك، ينبغي خلق جو مشجع على التغيير من خلال قبول المسترشد، والنظر إليه نظرة إيجابية غير مشروطة، والاتسام بموقف خال من الأحكام المسبقة. وبشكل عام: قبول المسترشد كما هو لحظة الإنصات دون قيد أو شرط. يقبل الشخص كما هو، في "هنا والآن"، ضمن إطاره المرجعي. وهذا يتطلب إرادة المرشد في أن يترك المسترشد يعيش مشاعره بحرية، مهما كانت هذه المشاعر: ارتباك أو استياء أو خوف أو غضب أو شجاعة أو حب أو عجرفة...

وأخيرا، على المرشد أن يكون مرآة صافية، تعكس بوضوح مشاعر الآخر وتناقضاته، ويتعرف من خلالها على نفسه ومشاعره. إن ما يضرب هذه المرآة ويخدشها، هي مواقف المستمع وأفكاره القبلية، والتي تصبح حاجزا أمام الآخر للنظر إلى نفسه بوضوح. فالأمر لا يتعلق بالتأويل أو التفسير: "مشكلتك هي كذا..."، ولكن أن يكون المنصت صدى لما

(1) فالبعض سيعيش هذه الوضعية على أنها إخفاق، وآخرون سيعتبرونها عقابا لهم، والبعض الآخر سيعتبرها فرصة لإعادة تحديد الأولويات، واتخاذ مسار آخر في الحياة المهنية. المشكل متعلق إذن بطريقة تقييم كل منهم لهذه الوضعية.

يشعر به الآخر من خلال توظيف تعابير من مثل: "هكذا، أنت تشعر بعمق أن...". وتكمن المهارة هنا في إبراز المشاعر التي تتضمنها كلمات المحاور (Blanc، 2002: 26)، ووضعها بأمانة أمام المسترشد ليعيد تقييمها هو بنفسه، من خلال مساعدته على اكتشاف التناقضات التي تحملها هذه المشاعر.

5.3. الإنصات في العلاج المعرفي

يقوم هذا العلاج على مبدأ الإقناع والتوصل إلى تفكيك البنية الحجاجية الخاطئة وغير المنطقية التي يعتقد المفحوص في صحتها ويؤمن بها ويتمثل صدقها وإطلاقيتها بقوة. ويعتمد الأسلوب الإقناعي على جعل المفحوص يعي هشاشة هذه البنية الحجاجية وافتقادها للمصداقية والعقلانية، وعدم استنادها إلى المبررات المنطقية، ولا اعتمادها على علاقات واضحة بين المسببات والنتائج. إن المعالج المعرفي ينصت ليتدخل بهدف دفع المنصت إلى الوعي بأفكاره المشوهة، ومعتقداته غير العقلانية، حتى يسهل أمر تصحيحها أو تغييرها أو تعديلها من قبل المفحوص نفسه. وهنا قد يكتفي المعالج بتوجيه انتباه المفحوص إلى استنتاجاته الخاطئة وحثه على التفكير في احتمالات أخرى، أو إمكانيات بديلة لم يفكر فيها المفحوص من قبل. ولتعويض البنية الحجاجية السابقة ببنية حجاجية جديدة، يعتمد المرشد على ترسيخ معرفيات إيجابية وأساليب منطقية وعقلانية في التحليل والتفكير. فلاشتغال على المعرفيات إذن، هو اشتغال على العناصر الحجاجية والاستدلالية. فالمعالج فاعل ومتدخل ومناقش، ولا يتخذ موقف المنصت المحايد كما هو الشأن في التحليل النفسي⁽¹⁾. ونشير في هذا السياق إلى أن العلاج المعرفي علاج شمولي حاول أن يتفادى نواقص وأخطاء وهفوات العلاجات النفسية السابقة التي تركز على بعد واحد، إما البعد الوجداني في حالة التحليل النفسي، أو البعد السلوكي في العلاج السلوكي، أو البعد الإنساني في حالة العلاجات المتمركزة حول الشخص. لذا، تبلور العلاج المعرفي لكي يركز على التمثيلات

(1) ستناقش أسلوب الإنصات في العلاج النفسي المعرفي في نقاط لاحقة، وللمزيد من التوضيح، انظر: علوي وزغبوش (2009).

والأفكار والمواقف والمعتقدات الخاطئة أو المشوهة، التي تتحكم في الانفعالات وفي السلوكات والاشتغال على الأساليب الممكنة لتغييرها، والتي تساهم فيها الذات بفعالية⁽¹⁾.

إن الإنصات في العلاج النفسي المعرفي يعتبر إنصاتاً فاعلاً، يتدخل فيه المعالج بفعالية، ويناقش أفكار المفحوص ويحاول تعديل معرفياته. وبذلك يكون علاجاً قصير المدى (بين 15 و25 جلسة)، ويتميز بتركيزه المباشر على المشكل، وعلى الأفكار التي يثيرها هذا المشكل، وجعل المفحوص يعي بتناقضاته، وبهشاشته بنيته الحجاجية، ومساعدته على أن يبلور أساليب تفكير تتسم بالتماسك المنطقي والواقعية.

4. الإنصات شكل من أشكال التواصل

لا جدال في أن أهم خاصية تميز الإنسان عن باقي الكائنات الأخرى، تكمن في امتلاكه القدرة على استعمال اللغة للتعبير عن تمثلاته وأفكاره ومشاعره، وللتواصل بها مع الآخرين. وإذا استحضرنّا ما قام به جاكوبسون Jakobson (1963)، حينما فكك الفعل التواصل إلى عناصر هي: المرسل، والرسالة، والمرسل إليه، والاتصال، والسنن، والمرجع؛ وحدد الوظائف المتعددة التي ترافق هذه العناصر، كالوظيفة التعبيرية والانفعالية والتأثيرية والاتصالية والمرجعية والشعرية والمطالغوية، فسوف نستنتج أن اللغة لها تأثير سحري على المستمع. فمهمتها لا تتحدد فقط في تمثيل العالم، وإنما قد تتحول إلى أفعال يستطيع الإنسان بها تغيير العالم. وهذا ما انتبه إليه فلاسفة اللغة، وفي مقدمتهم أстин Austin (1970)، حينما اقترح المثال المعروف بالوضعية التي يقول فيها شخص ما لشخص آخر: افتح النافذة. فالفرق واضح بين الوضعية الأولى (النافذة مغلقة) والوضعية الثانية (النافذة مفتوحة) Grossen (et Orvig، 2006). وفي جميع الأحوال، قد تتحول أفعال اللغة إلى أفعال التواصل، وبالتالي، يمكن تغيير مشاعر الآخرين وأفكارهم وسلوكهم، والتحكم في ميولاتهم وقراراتهم وتوجهاتهم عن طريق تحسين تقنيات التواصل وتنويعها وابتكار وسائل وأدوات جديدة وفعالة قصد الحصول على النتائج المرجوة في جميع المجالات (التربوية، والتجارية، والسياسية...).

(1) للمزيد من التوضيح حول هذه النقطة، راجع علوي وزغبوش (2009).

والملاحظ أن الاهتمام بتقنيات التواصل قد استأثر باهتمام العديد من الباحثين والمتخصصين في اللسانيات وعلم النفس وغيرهم، وقد رافق هذا الاهتمام بروز الثورة المعلوماتية التي حولت الإنسان إلى كائن تواصلي بامتياز، وجعلته ينخرط في تكنولوجيا الاتصالات والتقنيات متعددة الوسائط. لقد أصبح التواصل في العصر الحالي قيمة مضافة إلى الخطاب أو اللغة، حيث تحول إلى منتج قابل للتداول والتوظيف والاستثمار. وفي هذا السياق، من الملاحظ أننا أصبحنا نوظف العديد من المفاهيم التي تنتمي إلى الحقل الاقتصادي من قبيل: الفعالية، والمردودية، والمشروع، والتخطيط، والتدبير... وفي جميع مجالات حياتنا اليومية ومناحي أنشطتنا المهنية، نوظف الفعل التواصلي. ففي كل المرافق والمؤسسات والمواقع، نجد أن التواصل الفعال والإيجابي يحقق، بدون أدنى شك، المردودية الأخلاقية والتربوية والتجارية والعاطفية والسياسية... فإذا أردنا لأي منتج أن يجد طريقه إلى الترويج والنجاح والانتشار، علينا أن نبحث له عن أفضل الطرق والوسائل في التعبير والتبليغ والتداول. وفي هذا الإطار، نلاحظ أن الفعل التواصلي الهادئ والحكيم، والذي يعتمد على الإنصات والحوار داخل مؤسسة الأسرة، يفضي إلى المردودية الأخلاقية؛ والفعل التواصلي الإيجابي في المؤسسات التعليمية والتجارية والاستشفائية والإدارية... يفضي كذلك إلى المردودية المعرفية والاقتصادية والصحية...

والواقع أن الفعل التواصلي يتميز بالعديد من الأصناف والأنواع، وذلك بالنظر إلى الوضعية أو السياق التواصلي وإلى المسافة التي تكون بين المتكلم والمستمع، وبالتالي يمكن تحديد هذه الأصناف كالآتي:

- الفعل التواصلي العمومي: وهي الوضعية التي نكون فيها أمام جمهور في لقاء رسمي، مثلاً إلقاء عرض أو إنجاز درس...
- الفعل التواصلي الاجتماعي: وهو الفعل الذي نقوم به، عادة، أثناء التحدث مع أشخاص نعرفهم أو نلتقي بهم لأول مرة.
- الفعل التواصلي الشخصي: ويتحقق هذا الفعل في حياتنا اليومية حينما نتواصل، بشكل تلقائي، مع أفراد العائلة أو الأصدقاء أو أشخاص تربطنا بهم علاقات مهنية أو علاقة جوار...

- الفعل التواصلي الحميمي: وهي العلاقة التواصلية الوجدانية أو العاطفية مع الزوجة أو الحبيبة (Martin، 1999).

- الفعل التواصلي المهني: ويتجلى في مزاولة مهن الإنصات، التي تقتضي استعمال تقنيات المقابلة وطرق تدبير الحوار، من قبل الطبيب النفسي أو المحلل النفسي أو المعالج النفسي أو المرشد النفسي أو الوسيط التربوي...

الملاحظ إذن، من خلال استحضار هذه الأنواع من أفعال التواصل، أن ثمة تراتبية واضحة من حيث المسافة التواصلية التي تتحقق في هذا الفعل التواصلي أو ذاك. فكلما انتقلنا من نوع إلى آخر، تتقلص المسافة وتتطلب استعمال لغة خاصة وتعابير معينة وتقنيات محددة، تستجيب لسياق الوضعية التواصلية. لكن في جميع الأحوال، ينبغي الإشارة إلى أن الذات المتكلمة هي التي تتحكم في العملية التواصلية، ذلك بأن نجاح أو فشل الفعل التواصلي رهين بهذه الذات، لأنها هي التي تعمل على تدبير هذا الفعل وتحديد الاستراتيجيات المراد تحقيقها، لذا فمن الضروري الاهتمام بهذه الذات، لمعرفة ما يعوق فعلها التواصلي وما يحفزها.

والواقع أن في كل وضعية تواصلية، تتدخل شروط وإلزامات اجتماعية أو لسانية أو سياقية، وتخضع كذلك لعوامل نفسية. فالملاحظ أن الإنسان، في بعض الحالات، يجد نفسه محاصرا بمجموعة من المتغيرات الانفعالية والسلوكية والفيزيولوجية، والتي تكون قد مرثية أو غير مرثية، من قبيل: تغير نبرات الصوت، ارتفاع دقات القلب، جفاف الحلق، ارتعاش، قلق وتوتر، تصبب العرق، إحساس بفقدان السيطرة... كل هذه الأعراض من شأنها إعاقة العملية التواصلية والدفع بها إلى الفشل. وكلما أحس الإنسان بهذه المتغيرات، سيفضل الاستسلام، وقد يضطر إلى الصمت أو الانسحاب، خصوصا في الحالات التي تستدعي مواجهة الجمهور، أو إلقاء كلمة، أو إنجاز عرض...

5. عوائق الإنصات

على اعتبار أن الإنصات سلوك طبيعي لدى الإنسان العادي، ويلزم تهذيبه وتدقيقه وبناءه على أسس علمية لدى المختص من خلال ضبط آلياته وتقنياته ومبادئه العامة، فإنه يمكن أن تعترض الإنصات بعض العوائق، يمكن إجمالها فيما يلي:

1.5. عوائق علائقية

نشير إلى أن الإنصات مهما كان دقيقا وفعالا، قد تعترضه مجموعة من العوائق على مستوى العلاقة المتبادلة بين الفاحص والمفحوص، نذكر من بينها:

- الإنصات السلبي: يكتفي المنصت بالإصغاء فقط، متخذا موقف الحياد السلبي الذي يتجلى في عدم التدخل أو التشجيع أو المساندة أو الدعم، وقد يؤول المتكلم هذا الصمت السلبي باعتباره عتابا أو تأنيبا أو محاسبة أو رفضا، أو عدم الاتفاق مع كلامه.
- النظرة الشاردة: تلعب النظرة دورا هاما في نجاح العملية التواصلية، وفي تحقيق الأهداف المرجوة من الإنصات، لذا تكون حركة العينين نشيطة أثناء الإنصات وليستا ثابتتين في مكانهما. فمن المفروض أن يتحركا، على مستوى مجاهما البصري، في المنطقة التي تتواجد ما بين أنف المتكلم وجبهته، بغية تشجيع هذا الأخير على الاسترسال في الحديث، وحثه على امتلاك القوة والإرادة على مواصلة الكلام، وحتى لا تسيطر عليه أفكار سلبية من قبيل: إن المنصت لا وقت له للاستماع إليّ، أو إن كلامي لا يعجبه، أو إنه يرغب في إنهاء الحوار... إن لاحظ أن نظر المنصت شارد.
- الانتباه المشتت: من بين عوائق التواصل والإنصات الفعال، هو تشتت الانتباه والقيام بنشاط آخر أثناء الإنصات، كأن يقوم الشخص المنصت بترتيب بعض الأوراق، أو يعمل على إغلاق الباب، أو الرد على الهاتف... فهذه الحركات التي تصدر عن وعي أو من دونه، قد تشوش على المتكلم وتزعجه على التوقف أو التردد أو الاختصار في الكلام، وتجعله يعتقد بأن الشخص المنصت مشغول عنه، أو غير مستعد للإنصات إليه.

- الحركات غير الإرادية: على المنصت أن يكون متحكما في حركاته وواعيا بمدى تأثيرها على المتكلم، وإن بدت عديمة الأهمية، ذلك بأننا لا نتعامل مع الأشخاص بمنطق التماثل أو التشابه، فهناك من يعمل على تأويل أي حركة تقوم بها، وعلى الانتباه إلى أدق التفاصيل (الحركات وردود الأفعال وتعبير الوجه...). لذا، على المنصت أن يتفادى حركات حك الرأس والأنف أو باقي أطراف الجسم أو قضم الأظافر أو طقطة الأصابع... فكل هذه الحركات وردود الأفعال، قد تُبعد الشخص المتكلم عن موضوع الحوار، أو تُشتت انتباهه أو ترغمه على الصمت، إذا قام بتأويل هذه الحركة أو تلك تأويلا سلبيا.

2.5. عوائق عامة

يتفق الكل مبدئيا، على أن الإنصات ضرورة حياتية، لأن الإنسان اجتماعي بطبعه، ولا يعرف الإنسان نفسه إلا من خلال الآخر، والآخر لا يمكن التعايش معه إلا من خلال الحوار المتبادل. لكن الأمر يختلف في الواقع، لأن أطيب النوايا غير كافية لذلك. يمكن حتى أن نتساءل ما إذا كانت مهارة الإنصات وفق قواعد مضبوطة ليست استثناء أكثر منها قاعدة. وعليه، يجب الإقرار بوجود عوائق قوية تعوق الإنصات، نجملها كالتالي (Blanc، 2002: 21-22):

- تعمل الحالة الوجدانية مثل مصفاة مُشوّهة، وتدفع الفرد إلى أن يُرجع الأشياء إلى ذاته، لدرجة أن هناك من الناس من لا يتصورون إمكانية وجود "حقائق" أخرى غير حقائقهم الذاتية. وعليه، يعتبر هؤلاء أنهم لا يملكون حقيقة معينة من بين حقائق أخرى، بل يمتلكون الحقيقة نفسها. وهذا يعني أنه يجب الرجوع إلى قيم أضحت نادرة (من مثل التواضع والتسامح) لتحقيق الإنصات الفعال.
- إن الأفكار المسبقة من مثل: الجنس، والمكانة الاجتماعية، والانتماء العرقي، تعتبر أيضا عوائق يمكن أن تحد من الإنصات أو تعيق مساره، خصوصا عند انطلاق العلاقة التواصلية وتصنيف المتكلم في خانة معينة على أساس هذه الأفكار المسبقة.

- إن تسارع التغير الذي يرافقه ضغط تسارع وتيرة الحياة، تتمخض عنه سلوكيات لإنتاج ما هو مرغوب فيه في مختلف المؤسسات، بما في ذلك المدرسة والأسرة ومؤسسات الإنتاج. ولكن هذا الصنف من ردود الفعل يؤدي إلى ضرورة العمل والإنتاج بسرعة لدرجة تقلصت معها مساحة الإنصات للآخر والتفاعل الإيجابي معه.

- تعتبر اللغة عائقاً آخر في وجع تحقيق إنصات متبادل ومتكافئ. إن تحديد لغة مشتركة أو التأكد من أن المتحاورين يتكلمون نفس اللغة، أصبح مطلباً ملحاً، حتى لا ينشأ التنافر بينهم بناء على الدلالات التي تمنح لمفردات اللغة. ولنا في اللغة التي تستعمل في قطاعات مهنية خاصة خير دليل على ذلك.

من المفروض إذن أن الحالة الوجدانية وتسارع التغير وعائق اللغة، تؤدي مجتمعة إلى اعتبار الإنصات مهارة تحتاج إلى المران. ومن أجل ذلك، انكب المختصون على دراسة هذه المسألة. إن المختصين لم ينجحوا بمعنى الكلمة قواعد "مهارة الإنصات" في مختبراتهم، بل تأسس مساهماتهم على ملاحظة المواقف التي تشجع التبادل الأصيل بين شخصين أو تعيقه، واستخلصوا منها قواعد دقيقة وتقنيات محددة، تساعد على تحقيق إنصات فعال. إن المسار الذي يجب نهجه لتحقيق إنصات فعال، يتطلب الكثير من التمرن واكتساب مهارات خاصة، تركز على قواعد يمكن ضبطها وتطويرها من خلال التعلم المنهجي والممارسة العملية. إنها المسألة التي ستتطرق إليها في النقاط الموالية.

6. أساليب عملية لتعلم مهارة الإنصات

على العكس مما هو ظاهر في حياتنا العادية، فإننا نمضي وقتاً أكثر في الإنصات منه في الكلام. حسب بعض الدراسات التي خصصت للإنصات داخل المؤسسات الإنتاجية (راجع: Blanc، 2002: 30)، فإن 45% من وقت العمل يخصص في المتوسط للاستماع، و30% للكلام، و16% للقراءة، و9% للتحرير. إن الإنصات مأخوذ هنا في معناه الواسع،

وهذا يعني أننا نمضي نصف وقتنا تقريبا في وضعية "استقبال المعلومات". لكننا لا نغير أي انتباه لحوالي 75% من المعلومات التي نستقبلها. وفي هذا الإطار يقول عبد الله علي مصطفى (2003) أن القسط الأكبر من حياة الفرد يمضيه في الاستماع للآخرين، في المنزل والمدرسة والشارع، حتى أوقات الفراغ يقضيها الناس مع الإذاعة والتلفاز والمسرح، وفي كل هذا هم مستمعون. وعليه، فإذا أردنا فعليا تدريب أنفسنا على تطوير قدراتنا على الإنصات، فالمناسبات متوفرة لذلك. ويمكن تحقيق هذا الهدف عمليا، من خلال برنامج تدريبي متمركز حول محورين: الإنصات للذات أو إعادة تعلم الإنصات لها أولا، وتقنية السكوت وخلق الصمت ثانيا⁽¹⁾.

1.6. الإنصات للذات أو إعادة تعلم الإنصات لها

إن الشروع في هذا التدريب، يحتم الاقتناع بأن الإنصات المنظم ينطلق من الذات. لكن الإنصات للذات تمرين صعب، فلا شيء هيا الفرد فعليا لذلك: لا الأسرة ولا النظام التعليمي علموه كيف ينصت لحياته الداخلية. يتعلم الفرد غالبا أن يصمت ويخفي إحساساته الفعلية أو حالته الوجدانية، وهو ما يفضي إلى تعدد مظاهر سوء الفهم: تجاه الآخر وتجاه الذات نفسها. لنأخذ مثال شخص ينساق مع غضبه في خضم حدث ما، إن سأله سائل: "لماذا أنت غاضب؟"، فإنه سيجيبه لا محالة: "لا، لست غاضبا ولكنك توتر أعصابي". كم من مرة يتصرف فيها الفرد بنفس الطريقة: أي أنه لا يرى حقيقة ما يجري في داخله ولا يعبر عنه بشكل أصيل، حسب تعبير روجرز Rogers. ويكون رد فعله في هذه اللحظات، هو اتهام الآخر أو إسقاط قلقه الخاص عليه. فالفرد يريد أن يحافظ على تقديره لذاته، باعتبارها ذاتا مثالية كاملة، وأن المشاكل، كل المشاكل، مصدرها الآخر.

نشير أيضا إلى وجود سوء فهم الفرد تجاه محيطه، مادام أن تواصله تنقصه العفوية والأصالة. فمثلا إن سأله أحدهم: "هل الأمور ليست على ما يرام؟"، سيجيب بدون شك: "لا، الأمور على ما يرام". هذه الواقعة تقودنا إلى استحضار روجرز الذي نحت مفهوما خاصا

(1) لتفاصيل أوفى، يمكن الرجوع إلى Blanc (2002: 30-40).

لتفسير هذا التناقض بين المشاعر وبين التعبير لفظا عنها. يتعلق الأمر بمصطلح "اللاتطابق" بين ما يفعله الفرد أو ما يشعر به وبين ما يقوله. إنه مفهوم لقياس درجة العلاقات مع الأفراد وطبيعتها. وهكذا بمجرد ما نشعر بالفطرة أن شخصا لا يقول بصوت مرتفع ما يفكر فيه أو ما يشعر، ندرك أنه شخص غير أصيل. إن اللاتطابق موقف دفاعي يبغى الفرد من ورائه تقديم ذاته على أنها ذات مثالية كما يريد الآخرون أن يروها، وليس كما هي في الواقع. إنه موقف يعبر عن أفكار مشوهة عن الذات وعن العالم الخارجي وعن الآخرين.

وبالعكس، يمكن تحديد التطابق بأنه موقف شخص يطرح أسئلة على نفسه، وينصت إليها، ليتأكد من توافقه مع ذاته وانسجام أفكاره مع مشاعره، كما سنوضح ذلك في فصل لاحق.

إن الوعي بالمشاعر والقدرة على التعبير عنها بصدق، هو السبيل إلى تحقيق التوافق مع الذات، والنجاح في تحقيق الوحدة الداخلية. ولبلوغ هذا المبتغى، ثلاث مناسبات لا يجب تضييعها: قبل الفعل وأثناءه وبعده (Blanc، 2002: 32-35).

- قبل الفعل: إن الوقت المفضل للتساؤل عن حالتنا الوجدانية الفعلية هو قبل الانخراط في فعل ما. بالفعل، كل واحد منا ينخرط في العلاقة مع الآخر حسب الأمان الذي يشعر به وبنواياه تجاه محاوره. يكفي الإنصات إلى الطريقة التي نعبر بها، لنشعر بحالتنا الوجدانية. إن التساؤل عن حالتنا الوجدانية الفعلية يمنحنا معلومات ثمينة عن درجة ترفعنا عن العلاقة مع الآخر أو تبعيتنا له (أن نخاطب مستخدما لدينا ليس هو مخاطبتنا للمدير مثلا). إن حالتنا الوجدانية تخبرنا عن الطريقة التي ننصت بها إلى محاورنا. وعليه، فإننا إذا انخرطنا في وضعية تواصلية ونحن في حالة وجدانية بناءة، فإن إنصاتنا سيوجه نحو البحث عن حل يأخذ بعين الاعتبار طرفي العلاقة التواصلية. بالعكس، إذا كانت نيتنا هي التسلط على الآخر أو التأثير عليه، فإن إنصاتنا سيكون انتقائيا أكثر، أو حتى غير موجود بتاتا. وإذا كانت تتابنا حالة من القلق، أي إذا كنا نفكر في نتائج ما سنقوله مثلا، فإننا لن ننصت للآخر، لأن انتباهنا سيُوجه كلية نحو قلقنا وإلى استعدادنا للرد، ولن ننتبه لما يقوله الآخر، ولن نبحت عن انفتاح محتمل عليه.

- أثناء الفعل: إن الإنصات إلى الإشارات القوية أو الضعيفة التي يرسلها لنا محاورنا (أو التغذية الراجعة)، تسمح لنا أيضا بالنظر بوضوح إلى ذاتنا نفسها. فنظرة الآخر وسيلة لمعرفة ذواتنا بشكل أفضل، من خلال الصورة التي يكونها الآخر عنا، على اعتبار أن الآخر مرآة ذاتنا، من خلالها نكتشف أنفسنا ونوجه علاقتنا التواصلية وفقها.
- بعد الفعل: إنه وقت جرد النتائج من خلال التساؤل: 'كيف عشت هذه الوضعية؟'، كيف أفسر موقفي؟... أسئلة تسمح لنا باستخلاص العبر من دروس نجاحاتنا وإخفاقاتنا. وخلف هذا الجرد الدقيق، يجب أن نطرح سؤالا على أنفسنا: لماذا لا نحدد بانتظام موعدا مع أنفسنا للتعرف على مواردنا ومسار حياتنا.

2.6. تقنية السكوت وخلق الصمت

تعتبر تقنية تعلم السكوت وخلق الصمت المقصود، من الممارسات المهمة للتمرّن على الإنصات الفعال الذي يتطلب ضبط مجريات الحوار، وتحديد العناصر المهمة فيه، والتعبير عنها أو إعادة صياغتها بكل موضوعية، وبدون تأويل أو إضفاء دلالة ذاتية عليها. وسنعمل على توضيح ذلك من خلال التدريب التالي⁽¹⁾:

يمكن لأي شخص في الحياة العادية أن يقوم بالتجربة التالية: اطرح على شخص من محيطك سؤالا مفتوحا جدا حول موضوع لا ينتظره. ولتخيل الآن ماذا يجري في ذهنه: يمكن أن يبدأ بالتساؤل عن سبب طرح هذا الموضوع، ووفقا للأسباب التي افترض أنها وراء طرحه، سيفكر فيما يريد قوله، وسيعمل على تنظيم أفكاره حسب ما سيقوله في بداية رده وحسب ما سينهيه به. وأخيرا، سوف يختار الكلمات الملائمة لفحوى الفكرة التي يريد التعبير عنها، وفقا للموقف الذي اتخذ من السؤال السابق ومن طارح السؤال. وعليه، سيعمل على توظيف كلمات قد تنم عن الاستهزاء أو عن الفضول أو عن جواب تقرير عادي، أو طرح سؤال للاستفسار عن الهدف من السؤال السابق. وقد يكون رده عنيفا إذا اعتبر أن السؤال نوع من التدخل في الحياة الشخصية. وسواء أردنا ذلك أم لم نرده، فإن هذه العملية

⁽¹⁾ يمكن التوسع أكثر في هذه النقطة بالرجوع إلى: Blanc (2002: 38-51).

تتطلب مدة زمنية للتفكير وتنظيم الجواب. إنها المدة الزمنية التي يستغرقها تحليل الجواب وفهمه، وفهم الكلمات المكونة له، ودلالاتها، واستخلاص معنى معين من السؤال من جهة؛ ومن جهة أخرى، تهييء الفكرة العامة الموجهة للجواب، وتحديد أفكار فرعية للتعبير عن الفكرة العامة، ثم انتقاء الكلمات المناسبة حسب طبيعة الرد، وأخيرا إنجاز الجواب نطقا حسب رئة معينة وشدة معينة وسرعة معينة، وقد يكون الجواب مرفقا بصيغة أخرى للتواصل من مثل تعابير الوجه وحركات اليدين أو الجسد كله.

لكن العد العكسي يكون قد بدأ بالنسبة لمن ينتظر أثناء هذا الفاصل الزمني الذي يمتد بين طرح السؤال واستقبال الجواب. إذ يصبح مرور الوقت بطيئا، ويستقر الفراغ، وتنبثق الرغبة الملحة في ملئ هذا الفراغ. وهنا تأتي الأسئلة المغلقة بكثافة لمساعدة الآخر على التعبير عن أفكاره وحشه على ذلك. ولذلك تعتبر الأسئلة المغلقة مفيدة في هذا الباب، انطلاقا من أنها تسمح بربح الوقت وترك حيزا قليلا للصمت أو لا تتركه بتاتا.

إلا أن الكثير منا لا يعي دائما إلى أي درجة يمكن أن يحتلوا مجال الحوار من خلال قطع الكلام (ولو كان ذلك مرفقا بصيغة مؤدبة من قبيل: أرجو أن تسمح لي، لكن...)، وتأثيره بتدخلات متكررة، والعمل على طرح الأسئلة والأجوبة معا... ويكون القاسم المشترك للعديد من مثل المواقف هو الخوف من الصمت، خصوصا إن تم تأويله على أنه انزعاج المخاطب، أو عدم فهم منطوق الكلام، أو ربما رغبة في بسط السيطرة على الآخر... وعليه، تتأسس هذه الانقطاعات على العديد من الحالات الممكنة: من يريد أن يمتلك السلطة على الآخر، أو تفادي قطع العلاقة الحوارية، ومن يثيرهم الموضوع المطروح ولا يستطيعون منع أنفسهم من طرح الأسئلة حول ما يهمهم، ومن يخافون كثيرا من أن ينساقوا مع الآخر، لدرجة أنهم لا يكفون عن تأطير الحوار وتقطيعه وتوقيفه وتوجيهه وفقا لموقفهم الخاص.

إن معرفة أن يصمت الفرد، هو أخذ الوقت الكافي للتمعن فيما يقوله الآخر، بهدف الإحساس بتلوينات كلامه وصيغته والإحاطة بهما. إن تطوير هذه القدرة على التمعن في قول المخاطب، يعتبر موقفا مُيسرا للإنصات لمحاورنا بشكل فعال وإيجابي.

3.6. تمرين الحوار بالسرعة البطيئة

لتفادي استرسال الحوار بسرعه العاديه، يمكن اقتراح تمرين الحوار بالسرعة البطيئة. إنه تمرين جيد بالنسبة لمن يريد مراقبة ردود فعله الاندفاعية أثناء الفعل التواصلية. إنه تمرين يركز على تجزيء خطوات التفاعل مع قول الآخر، من خلال التركيز على كل خطوة على حدة، وإخضاعها للتفكير الواعي البطيء، المعتمد أساساً على الصياغة اللغوية التي توجه في هذه الحالة إلى الذات قبل أن توجه للآخر. إن الحوار بالسرعة البطيئة يكمن أولاً في الانتباه لقول مخاطبنا وتسجيله في الذهن بكل وضوح، ويكمن ثانياً في معالجته ذهنياً وفق المراحل الخمس التالية:

1. تكرار ما قاله الآخر: لقد قال (كذا).... هذا يبدو سهلاً للوهلة الأولى، لكن التجربة توضح أننا نميل أكثر إلى أن نحتفظ بما يهمنا وننسى ما يزعجنا: إنها ظاهرة الإنصات الانتقائي المتمركز حول أنفسنا، والذي يتعارض مع الإنصات الفعال المتمركز حول الآخر. تسمح هذه المرحلة لوحدها بالتمرن على الإنصات قبل الكلام، سواء كان قول المخاطب مزعجاً أو طيباً، مديحاً أو انتقاداً، إقراراً أو تنبيهاً...
2. صياغة الإحساس: إحساسي هو (كذا).... في هذه اللحظة من التمرين هناك فخ ينتظر المستمع: الخلط بين ما يشعر به من الوضعية وبين تأويل موقف الآخر (كأن يقول مع نفسه: إن هذا الشخص يخبط خبط عشواء، أو أشعر بأنه لا يصدقني القول، أو إنه ينافقني، أو إن مستواه عال...).. وفي هذه الحالة، من الصعب صياغة الإحساس الشخصي الملائم للموقف. وعليه، يميل الفرد أكثر إلى تكوين حكم حول الآخر أكثر من فهم منطوق الكلام، لأن الأحكام أسرع في التشكل من التحليل المنطقي السليم.
3. ضبط الوضعية الراهنة في علاقتها بالهدف: تكمن هذه الخطوة في طرح السؤال التالي على الذات: "هل أقرب من الهدف أم أبتعد عنه؟". إنها مناسبة لاختبار وضوح الهدف ودقته، أو بالعكس، إدراك مدى الابتعاد عنه.
4. بلورة ما يريد الفرد قوله: أريد أن أقول له (كذا).... للفرد الحق في أن يقول في ذهنه ما يريد، بما أن المحاور لا يسمعه. إنها مناسبة لبلورة ما يريد الفرد قوله، أخذاً بعين

الاعتبار إحساسه وهدفه. المهم أن يكون هذا الخطاب المهيأ داخليا في هذه النقطة، مختصرا وواضحا ومنسجما مع هدف الفرد ومشاعره.

5. أن يقول الفرد بصوت مرتفع ما يريد قوله: أقول له (كذا).... إن أساس العلاقة التواصلية يتوقف على هذه النقطة: أن يقول الفرد بصوت مرتفع ما أراد قوله بصوت خافت. سيلاحظ المتعلمون على هذه الخطوات أنه -غالبا- ما تحدث تشوهات بين ما يريد قوله وما يقوله فعليا. ترجع هذه التشوهات إلى الحذر من الآخر: الحذر من أن نثير لديه ردود فعل لم نتوقعها، لذلك نعمل على تليين رسالتنا أو تضخيمها تماشيا مع تقديرنا له وموقفنا منه.

4.6. بعض المبادئ الأساسية لنجعل الآخر ينصت إلينا

لكي نجعل الآخر ينصت إلينا، يجب أن نطور بعض المهارات التواصلية. أن نجعل الآخر ينصت إلينا موقف يحتاج إلى أن تكون الرسالة التي نوجهها للآخر مختصرة وواضحة. يحتاج الأمر بالفعل، إلى أن يكون خطابنا واضحا، دون أن ننسى أن الآخر لن يقوم مرتين بمجهود فهم ما نريد قوله. ولكي يتحقق ذلك عمليا، يجب الاشتغال على شكل خطابنا ومضمونه وتطويرهما.

- على مستوى الشكل: إن الاشتغال على شكل الخطاب معناه معرفة توظيف كل مواردنا غير اللفظية ليكون خطابنا معبرا أكثر. يتحقق هذا الهدف من خلال الاستعمال المنسجم لكل وسائل التعبير المرافقة للخطاب: الصوت، وسرعة الخطاب، والابتسامة، والنظرة، واللغة، والحركات. إنها كلها وسائل للتعبير يجب توظيفها في خدمة خطابنا لكي نبرزه ونجعل رسالتنا ناطقة. أكيد أنه يجدر بنا أن نظل منسجمين مع ذواتنا وإحساساتنا ومتطابقين معها، وألا نبحت عن تقوية سمات خطابنا بشكل مفتعل ومكشوف، لكنه مبدأ يجب الالتزام به لتحقيق تواصل فعال.

- على مستوى المضمون: يتطلب الاشتغال على محتوى الخطاب أو مضمونه، أن نصبغ رسائلنا بصبغة القوة والفعالية، من خلال التمرن على الالتزام ببعض المبادئ التالية:

- معرفة مع من نتكلم ولأي هدف، فالحديث مع الابن مثلا ليس هو الحديث مع صديق أو مسؤول إداري.
- الذهاب رأسا إلى الهدف دون الإخبار بذلك أو التقديم له.
- استعمال لغة نشيطة تعتمد صيغة الحاضر أثناء الحديث.
- استعمال جمل قصيرة ومختصرة وبسيطة التركيب.
- استعمال لغة الوثوق الحاملة لدلالة محددة.
- توضيح القول بأمثلة معيشة وتشبيهات.
- توظيف مفردات الآخر.
- تجنب المحسنات اللغوية والمفردات القليلة التداول أو المفاهيم المجردة أو المعقدة.
- ملاحظة ردود فعل الآخر وأخذها بعين الاعتبار في تطوير الخطاب وبلورته.

تعتبر هذه اللائحة غير نهائية، ويمكن لكل واحد أن يطورها وفق إبداعه الشخصي وخبرته الميدانية وموهبته التواصلية.

الفصل الخامس

الحوار: تقنياته وأساليب تدبيره

الفصل الخامس

الحوار: تقنياته وأساليبه تدبيره

إن إرادة تطبيق المبادئ التي تطرقنا إليها في الفصل السابق، هو في حد ذاته تطور، لكن ذلك لا يكفي في الإرشاد النفسي والوساطة التربوية. يجب أن نذهب أبعد من التخلّص من أية أفكار مسبقة، من مثل "تبدو كأن..."، أو أية أحكام من مثل "لم يكن عليك أن..."، أو أي توجيه من مثل "أنا أظن أن..."، بل يجب أن يتمحور الحوار حول مشاعر المسترشد وأحاسيسه، وأن يكون المرشد مرآة صافية تعكس ما يقوله المسترشد أو ما يشعر به. ولتجاوز هذا العائق، تستخدم مجموعة واسعة من التقنيات لذلك، بعضها يُركز على تحديد الأفكار الآلية وضبطها، والبعض الآخر يركز على الافتراضات غير المتوافقة مع الخطاطبات المعرفية غير الواقعية. إن دور المرشد لا يكمن في تفسير الأفكار الآلية أو المعتقدات اللاعقلانية، ولكنه يكمن في فحصها، إما من خلال التجريب أو التحليل المنطقي أو دفع المخاطب لأن يكون فاعلاً في مساعدة نفسه، من خلال تصور احتمالات أخرى لسلوكه أو لمشاعره، أو تفسيرات أخرى لها. إن إدارة الحوار في جلسات الإنصات، يستلزم أن يكون المنصت متمكناً من بعض التقنيات الأساسية للإنصات الفعال وإدارة الحوار، ونوجزها فيما يلي من النقاط.

1. مبادئ إدارة الحوار

1.1. الامتناع عن تقديم معرفة جاهزة

أولى قواعد الإنصات الناجع هو الامتناع التام عن الوعظ أو النصيح المباشر من

مثل:

- "لا تفعل كذا".
- "أنصحك بفعل كذا".
- "إن السلوك الجيد هو كذا".
- "إن كل الناس يفعلون كذا..."

كما يجب على المرشد أن يتجنب بعض الأساليب التي لم تفد المفحوص سابقا في حياته من مثل:

- محاولة طمأنة المسترشد، كأن يقول له: "أنا متأكد من أنك بخير، لا تلم نفسك"،
- اتخاذ موقف "تصحيحي"، كأن يقول له: "ها هي الطريقة الجيدة في التفكير".
- حثه على تبني التفكير الإيجابي "الساذج"، كأن يقول له: "قل لنفسك أشياء لطيفة".
- حثه على أن يكون فاعلا وقويا، كأن يقول له:
- "يجب أن تكون لك الإرادة لفعل كذا".
- "يجب أن تكون لك قوة الإرادة للتخلص من كذا...".

علما أن إرادة المكتتب تكون قريية من الصفر، وقول كهذا قد يرسخ لديه الاكتئاب ويعمقه أكثر، بل ويضيف مشكلا آخر إلى اكتتابه وهو شعوره بأنه مسلوب الإرادة. إن خير مثال على عدم جدوى هذا الأسلوب، هو الشخص المدمن، والذي لا يكفي نصحه وضرب المثال له للإقلاع عن إدمانه، بل يحتاج بالفعل إلى مساعدة سيكولوجية.

إن المرشد النفسي المعرفي يتوجه توجها مخالفا تماما لما سبق، إنه يتوجه توجها تحاوريا، من خلال الدفع بواسطة إعادة صياغة كلام المسترشد، وبواسطة أسئلة متكررة، إلى أن يعي محاوره بالمبالغة في بعض وجهات نظره، ووضع يقينياته موضع التساؤل، ودفعه إلى القيام باستنتاجات أكثر عقلانية، وإدراك عدم واقعية أفكاره السابقة.

2.1. تجنب الأسئلة المباشرة

- يجب الحذر أيضا من الأسئلة التوجيهية أو الإيحائية أو أسئلة الاستنطاق، من مثل السؤال الموالي الذي قد يوجه إلى تلميذ يرفض الذهاب إلى المدرسة:
- "لماذا لا تريد أن تذهب إلى المدرسة؟"،
 - ولكن يستحسن أن يطرح عليه السؤال غير المباشر التالي:
 - "ماذا يحدث عندما لا تذهب إلى المدرسة؟".

إن السؤال الأول يضع التلميذ موضع اتهام، ويحمله مسؤولية عدم ذهابه إلى المدرسة، في حين أن السؤال الثاني يحاول رصد المشاكل التي تدفعه إلى عدم الذهاب إلى المدرسة. ومن خلال الجواب، يمكن استنتاج المشاكل أو الصعوبات التي يعاني منها التلميذ في المدرسة، أو المواقف والعوائق التي تحول دون قيامه بهذا السلوك اليومي العادي لدى الأطفال. فإذا أجاب التلميذ مثلاً بأنه يتخلص من الواجبات المدرسية، نستنتج أن له صعوبات في إنجاز واجباته، ونوجه الحوار وفق هذا المسار لنعرف ما هي الصعوبات التي يواجهها التلميذ في تعلمه. أما إذا أجاب بأنه لا يحب أستاذ مادة دراسية ما، فإننا نحدد المشكل في هذا الإطار العلائقي مع هيئة التدريس، ونوجه حوارنا معه بناء على هذه الفرضية، محاولين التحقق من مصداقيتها من خلال مجريات الحوار، وبتوجيه أسئلة توضيحية بهذه الخصوص. ولكننا يجب أن نعي دائماً بأنها مجرد فرضية نشتغل عليها، لأنه قد تكون هناك أسباب أخرى حاول التلميذ إخفاءها من خلال تقديم سبب آخر لتبرير عدم ذهابه إلى المدرسة.

3.1. الفصل بين المشكل وتأويله

سبق لمارك أوريل Marc-Aurèle (121-180) ⁽¹⁾ أن قال ما معناه: ما يؤثر في الفرد غالباً، ليست هي الأحداث في حد ذاتها، ولكن الأفكار التي تثيرها لديه ⁽²⁾. انطلاقاً من هذه القولة الفلسفية، نلاحظ أن الإنسان يميل طبيعياً إلى الاشتغال من خلال الخلط والمزج بين الموقف وبين الطريقة التي أدركه بها. ولتوضيح ذلك، نقدم الأمثلة التالية:

— الحدث: أبي لم يحيني هذا المساء.

(1) راجع أفكار مارك أوريل ضمن: Marc-Aurèle. (1951). *Pensées pour moi-même*, suivies du

Manuel d'Épictète. Paris: Collection Garnier-Flammarion de Poche

(2) إذا صادفت مجموعة من الناس ثعباناً في الطريق، فإن ردود أفعالهم ستختلف تجاهه بالتأكيد حسب تقديرهم للموقف، فمنهم من سيفر هارباً، ومنهم من سيغمى عليه، ومنهم من سيتخذ حذره فقط، ومنهم من سيبحث عن حجر أو عصا لقتله. وإن كان بينهم صائد ثعابين، فإنه سيحاول الإمساك به. لا يكمن المشكل إذن في الحدث (الثعبان)، ولكن في كيفية استقبال ومعالجة المعلومات التي استقاها الفرد حول هذا الحدث، وفي الدلالة الخاصة التي أضفاها عليه.

- التأويل: أبي لا يحبني.
 - الحدث: معلمتي لم تنظر إلي هذا الصباح.
 - التأويل: معلمتي تحتقرني.
- وسيتم الخلط بين الحدث والتأويل، والوصول إلى نتيجة غير منطقية كالتالي:
- أبي لم يحبني هذا المساء، إنه لا يحبني.
- معلمتي لم تنظر إلي هذا الصباح، إنها تحتقرني.
- تتم معالجة هذه المسألة من خلال قيام المرشد، وبشكل نسقي، بإعادة صياغة أقوال المرشد التي تخلط بين الأحداث وتأويلاتها والاشتغال عليها أكثر وتطويرها، كما هو الشأن في الحوار الموالي:
- إعادة صياغة قول المرشد بشكل واضح، ومن خلال توظيف كلمات المرشد:

المرشد: إن والدي لا يحبني.

المرشد: "هل لأنه لم يحبك، تستنتج أنه لا يحبك، هل الأمر هكذا؟"
 - دفع المرشد إلى تصور تفسيرات أخرى ممكنة:

المرشد: "أليست هناك تفسيرات أخرى لعدم تحيته لك؟"
 - تحفيزه على جمع معطيات أكثر:

المرشد: "هل يتصرف والدك عادة هكذا؟"

ألا يمكن أن تكون له انشغالات في تلك اللحظة؟

هل لديه أسباب لكي لا يحبك؟

من يمكنه أن يطلعك على الأمر أكثر؟ إلخ.
- بطبيعة الحال، لا تقدم هذه الأسئلة متتالية بالشكل السالف، ولكن المرشد يطرح كل سؤال على حدة، ومنتظر جواب المرشد، قبل الاسترسال في السؤال الموالي.

2. تقنيات إدارة الحوار

1.2. تقنية إعادة الصياغة

إن تقنية إعادة الصياغة هو اشتغال معرفي، تكمن في عملية تكرار ما قاله المسترشد بكلمات المرشد الخاصة والواضحة، بهدف الحصول على موافقته. وتكمن إعادة الصياغة في لعب دور المرأة التي تعكس أقوال محاورنا. وهكذا، إذا قال لنا المسترشد مثلاً:

- أنا مسرور لأنني وجدتك، فأنا أريد أن أقول لك شيئاً. كما تعرف، ففي امتحانات التخرج، هناك الكثير من الضغط والمواد كثيرة وصعبة. إضافة إلى أن هذه أول مرة اجتاز فيها امتحانا للتخرج، وأجد صعوبة في كيفية التحضير للامتحان.

يمكننا أن نعيد صياغة حديث التلميذ أو الابن، بأن نقول له مثلاً:

- في الواقع، إنك قلق بخصوص امتحان التخرج وتريدنا أن نتحدث عنه.

في هذا المثال، تكمن إعادة الصياغة في إبراز ما يشعر به محاورنا، ومساعدته على التركيز على ما يعيشه.

من مزايا إعادة الصياغة أنها تبرهن على إنصات فاعل، بمعنى أنها تزاوج بين الإنصات والفهم، وتؤكد أننا نتحدث نفس اللغة مع المخاطب، وتمنحه الفرصة ليفكر ويحسب بحرية في محاولة منه لتعديل وجهة نظره أو تدقيقها. كما يشجع المرشد المسترشد -من خلال إعادة الصياغة- على أخذ مسافة تجاه ما يقوله أو يعيشه، وحثه على أن يبلور أكثر ما يفكر فيه بوضوح، وإبراز ما هو مهم في قوله أو تسمينه. تعتبر المواقفة على استعمال تقنية إعادة الصياغة، وسيلة ناجعة للاشتغال على الإنصات الفعال، بمعنى فهم الآخر في شموليته: أي أننا نفهم في الوقت نفسه ما يقوله الآخر وما يعيشه (Blanc, 2002: 37).

لكن إعادة الصياغة، يجب أن تتم وفق قواعد مضبوطة، نلخصها وفق طرح حدّده Maier (1970)، فيما يلي:

* استعمال تعابير استهلاكية لجمل تقريرية من مثل:

- 'هكذا، بالنسبة لك...'

- 'إن كنت قد فهمت جيداً، أنت...'

- في رأيك إذن، إن..."
 - "نظن إذن أنه..."
 - لا يُصاغ إلا ما يبدو أنه خطاب مؤكد بشكل كاف، والعمل على إعادة صياغة قول المسترشد بلغة المرشد الخاصة مع الامتناع التام عن تأويل قوله، أو إعطائه أية أبعاد أخرى.
 - عدم البحث عن إعادة صياغة كل ما يقال، بل تقتصر إعادة الصياغة على آخر شعور تم التعبير عنه فقط.
 - قبول تناقضات المسترشد، لأنه إن تناقض في قوله أو مشاعره فهذا يعني أنه يتطور.
 - ألا نعكس موضوعا يحاول المسترشد إخفاءه أو نعبر عنه لغويا (انفعال شديد مثلا: "أنت ترتعش"، "وجهك شاحب"، "أنت مضطرب") إلا إذا تحدث عنه هو نفسه.
 - إعادة صياغة كلام المسترشد الذي يعبر من خلاله عن تردده أو حيرته: أي ما يريد فعله، وما يعتقد أنه يجب فعله؛ وما يظنه هو، وما يظنه الآخرون.
 - الإقرار بأن الحل لا يأتي إلا من المسترشد، بمعنى عدم تقديم معرفة جاهزة له.
- من بين الجمل الاستهلاكية المتداولة التي تساهم في تيسير عملية إعادة الصياغة، نذكر ما يلي:
- إنك تشعر بعدم تمكنك من القيام بـ(كذا)⁽¹⁾...
 - مثلا: إنك تشعر بعدم تمكنك من القيام بواجباتك المدرسية.
 - إنك تشعر بعدم تمكنك من إقامة علاقات صداقة.
 - إنك تشعر بعدم قدرتك على مواجهة أصدقائك.
 - أنت تعاني من إحباط بالنسبة إلى (كذا)...
 - مثلا: إنك تعاني من إحباط بالنسبة لعلاقتك مع الجنس الآخر.
 - إنك تعاني من إحباط بالنسبة لتهيء واجباتك المدرسية.

(1) كلمة كذا بين قوسين تعني إعادة صياغة قول المخاطب.

- إنك تعاني من الإحباط بسبب علاقة والديك غير الجيدة.
- إنك تشعر بالانزعاج أو الكره... أو الحقد تجاه (كذا)... الخ.
- مثلا: إنك تشعر بالانزعاج تجاه أصدقائك عندما يمازحونك.
- إنك تشعر بالحقد تجاه زملائك في القسم لأنهم لا يهتمون بك.
- إنك تشعر بالكره تجاه معلمتك التي انتقدتك أمام زملائك.

فعندما يعبر المسترشد عن مشاعر معينة يعيشها أو يشعر بها، يعمل المرشد على إعادة صياغتها بألفاظ واضحة، مستهلا قوله بإحدى الجمل الثلاث السابقة. إن هذه التقنية تحيلنا على بعد من أبعاد تحقيق إحدى خصوصيات البعد التداولي في الخطاب وهي: أنت بالذي قدّمت أعنى وهو عند المخاطب أهم (سيوييه). فعندما نبدأ الجملة بكلمة "أنت"، نوحى للمخاطب بأنه هو المهم بالنسبة لنا وليس المشكل، بل ونعتبره الشخص الأهم.

إن التوظيف العملي لهذه الجمل يكمن في أن المنصت لا يأتي بجديد من عنده، ولا يقدم معرفة جاهزة، بل يستوعب كلام المسترشد ويفهمه ويعيد صياغته بألفاظ واضحة. إن هذه العملية تهدف إلى تحقيق مطمحين:

- الأول هو أن يدرك المسترشد أن المرشد قد فهم قوله واستوعبه.
- والثاني أن تتاح الفرصة للمسترشد لكي يستمع إلى كلامه، لكي يعيه ويثبته إليه بشكل آخر، وأن ينظر إلى ما يروج داخله من الخارج، وبالتالي تكون له فرصة مراجعة أفكاره ومشاعره ذاتيا، من خلال الصدى الذي أحدثته لدى المرشد وانعكست في إعادة صياغته لها.

كما نلاحظ أن كل الجمل المتعاطفة الصادرة عن الأخصائي متمركزة حول المسترشد وعلى طريقة عيشه للأحداث على المستوى الوجداني. إذ تهدف هذه الطريقة في التعامل، ومن خلال هذه المرافقة الهادفة، إلى السماح للمسترشد بفهم أفضل للنتائج الوجدانية المترتبة عن تجاربه المعيشة وعن مخاوفه. أما على المستوى المهني، فإن للجمل السابقة أيضا تأثيرها في

عدم تصنيف التصريحات التي أدلى بها المسترشد أو تفسيرها أو تأويلها⁽¹⁾، من خلال السماح له بالتعبير عما هو صعب بالنسبة له ووضعه في كلمات، ومرافقة ذلك بموافقة بسيطة تصدر عن المرشد، سواء بالكلام أو بحركات الرأس ونظرات الانتباه. وهكذا، تساهم هذه التقنية في تسريع عملية التعبير عن مشاعر المسترشد بشكل واضح وتشجيعه على ذلك.

إن إعادة الصياغة هي إحدى التقنيات التي يتعرف من خلالها المسترشد على نفسه بنفسه. وبذلك يحقق المرشد دوره باعتباره مرآة تعكس مشاعر المسترشد وأحاسيسه. وتجدر الإشارة إلى أن هذه التقنية لا تستعمل كل الوقت، حتى لا تصبح مملة ومبتذلة، بل أن يترك المرشد الوقت الكافي للمسترشد لكي يعبر عن مشاعره بحرية، ويتدخل المرشد فقط حين يلاحظ أن المسترشد يحاول أن يعبر عن مشاعره، أو أنه يقول كلاما عاما دون حجج واضحة، أو كلاما متناقضا، أو أن قوله يتضمن بعض الكلمات المعممة التي يجب الانتباه إليها، كما سنوضح ذلك لاحقا.

2.2. تقنية طرح الأسئلة وأصنافها

إن التقنية التي يجب ضبطها، إضافة إلى تقنية الإنصات الفعال، هي كيفية طرح الأسئلة. إن طرح السؤال معناه الرغبة في المعرفة أكثر، وفهم أفكار الآخر والتعمق فيها. إن الذي يطرح الأسئلة يحتفظ بالتحكم في المقابلة، إضافة إلى أن طرح الأسئلة وتنويعها يُساعد على تجنب كثرة الكلام أو احتلال المجال كله.

تعتبر الأسئلة وسيلة فعالة للحصول على معلومات ملموسة حول مشكل معين. لكن الصعوبة تكمن في استعمال السؤال الملائم في اللحظة الملائمة، ودون أن نخطئ الهدف. بمعنى آخر، إن كل صنف من الأسئلة يخدم هدفا محددًا، كما سنوضح ذلك فيما يلي:

(1) مثلا أن نؤول ما يقوله حسب خلفيتنا، ولحكم عليه بناء على ذلك بأنه مكتئب، لأننا في هذه الحالة نكون قد صنفناه في خانة محددة، وقيدناه بها، وبالتالي لا نترك له مساحة للتطور، لأننا سنحاول توجيه المقابلات فقط وفق اتجاه أنه مكتئب.

1.2.2. أنواع الأسئلة وأهميتها في الحوار

توجد أصناف عامة من الأسئلة تساهم في ضبط سير المقابلة وتفادي الفراغات التي يمكن أن تتخللها أو لحظات الصمت الثقيلة فيها، والتي قد يؤولها المسترشد على أنها رغبة من المرشد في إنهاء المقابلة، وبالتالي قد ينعكس ذلك سلباً على مسار المقابلة وقد يؤدي إلى فشلها، ونجملها فيما يلي (Blanc، 2002: 33-34):

• الأسئلة المغلقة

تتميز الأسئلة المغلقة بأنها دقيقة وموجّهة. وغالباً ما تفضي إلى الجواب بنعم أو بلا، مثلاً:

- "هل قمت بواجبك البارحة؟"

إلا أنها لا تحمل شيئاً مهماً غير الجواب البسيط عن هذه الأسئلة. إن المبالغة فيها يعطي الانطباع للآخر بأنه بصدد استنطاق. وهي غالباً تطرح في بداية المقابلة لفتح الحوار، أو لتأكيد موضوع معين أو نفيه.

• الأسئلة المفتوحة

إنها تمنح للآخر فسحة زمنية للتفكير، وتترك له حرية التعبير في الاتجاه الذي يريده. إنها غالباً قصيرة وتبتدئ بتعابير من مثل: من، ما، ماذا، أين، متى، كيف، لماذا. لكن المبالغة فيها يؤدي إلى الشعور بها وكأنها تدخل في الحياة الشخصية.

• الأسئلة البديلة

إن هذا الصنف من الأسئلة يرغم محاورنا على القيام باختيار أو التزام معين ضمن إمكانات محددة، مثلاً:

- "هل تجد صعوبة في عدم إنجاز التمارين أم لا تريد إنجازها؟"

إن هذه الأسئلة توحي بأن الاختيار يعود للآخر، في حين أن إمكانيتي الاختيار محددين سلفاً في السؤال، لذا يجب طرحها بحذر حتى لا نحد من إمكانات التعبير لدى المسترشد. ويستحسن توظيفها عندما يجيب المسترشد إجابتين متناقضتين أو مختلفتين لنفس السؤال.

• الأسئلة الاستقرائية

إنها أسئلة تستعمل عند إرادة استقراء الجواب من المخاطب. وهو ما يعطي الانطباع بأن السائل يقدم السؤال والجواب، من مثل:

- ألا تظن أن عدم مراجعة الدروس ستكون له نتائج سلبية على تحصيلك الدراسي؟
تكمّن وراء هذا السؤال نية أن لجعل الآخر يقر بوضعية معينة، كما أنها تتميز بكونها أسئلة طويلة، وتتضمن مجازفة وضع السؤال والجواب معا، وهو ما قد يفيد أن المرشد يوحى بالجواب للمسترشد، ولذلك يجب التعامل معها بحذر.

• أسئلة الربط

إنها أسئلة قصيرة، تنطلق من التقاط كلمة معينة لتعميق المعرفة أكثر حولها، أو لطلب توضيح بخصوصيتها. يظل الهدف منها هو الرغبة في تعميق أفكار الآخر من خلال الحصول على معلومات ملموسة أكثر، وحثه على تحديد أفكاره وضبطها أكثر، مثلاً:

- المسترشد: وجدت صعوبة كبيرة في حل المشكل.
- المرشد: بمعنى؟

يسمح هذا السؤال بتحديد المشكل بشكل دقيق من طرف المرشد، وحث المسترشد على توضيح أفكاره من خلال البحث عن أسباب منطقية معقولة، وليس من خلال تعميمات تنأسس على تخمينات، أو إحساس ذاتي قد يخفي المشكل في حد ذاته.
إن تحقيق الهدف من مقابلة الإرشاد، يكمن في التوظيف الجيد والمتوازن لمختلف هذه الأصناف من الأسئلة دون المبالغة في إحداها. ولن يتمكن المرشد منها إلا من خلال المran والتدرب عليها.

2.2.2. تقنية الأسئلة الثلاثة

باعتبارها شكلا خاصا من منهجية الاكتشاف الموجه أو الأسلوب التحويري، فإن تقنية الأسئلة الثلاثة تكمن في طرح ثلاثة أسئلة محددة لمساعدة المسترشد على مراجعة أفكاره المضطربة. كل سؤال يقدم طريقة للبحث بشكل أعمق في المعتقدات السلبية، واستحضار المزيد من الأفكار الموضوعية. والأسئلة الثلاثة هي التالية:

1. ما الأدلة على ما تعتقده؟
2. كيف يمكن أن تفسر الوضعية أيضاً؟
3. إذا كان ذلك صحيحاً، ماذا يعني ذلك لك؟

نلاحظ أن هذه الأسئلة تحاول التعمق في الفكرة التي طرحها المسترشد، ومحاولة دفعه إلى فهم تناقضاته، أو أفكاره غير العقلانية ومشاعره غير الواضحة أو المضطربة. كل المعلومات مصدرها المسترشد وليس المرشد، فهذا الأخير لا يقدم أي معرفة جاهزة، ولكنه يحاول الدفع بالمسترشد إلى إعطاء معلومات أكثر، والوعي بمشاعره أكثر.

ونقدم فيما يلي مثالا من حوار مع مسترشد مصاب بمرض خطير، يوضح كيف أن هذه التقنية يمكن أن تساعد الأفراد على تغيير معتقداتهم. ونلاحظ في المثال الموالي أن المسترشد لم يقطع حديث المتكلم، بل تركه يعبر بشكل حر عن أفكاره. ثم عاد، بعد توقف المسترشد عن الكلام، إلى الموضوع الذي سبق أن رصده باعتباره يشكل مشكلا وجدانيا للمتكلم.

المرشد : لقد قلت لي منذ بضع دقائق أن أصدقاءك سيقابلونك بازدراء عندما سيعرفون طبيعة مرضك (إعادة الصياغة). (تفكير) ما هو دليلك على هذا الاعتقاد؟ (سؤال 1).

المسترشد: ليس لدي أي دليل. شعرت فقط بهذه الحالة.

المرشد: أنت شعرت فقط بهذه الحالة (إعادة الصياغة). (تفكير) كيف يمكن أيضا أن تفسر هذه الوضعية؟ (سؤال 2).

المسترشد: أتوقع أن أصدقاءني الفعليين لن يتخلوا عني.

المرشد: وإذا فعل بعض الناس ذلك، في الواقع، أي إذا تخلوا عنك (إعادة الصياغة)، ماذا سيعني ذلك بالنسبة لك؟ (سؤال 3).

المسترشد: أظن أنه يمكن احتمال، مادام أن أصدقاءني الفعليين لن يتخلوا عني.

إن كلمة "تفكير" التي وضعناها بين قوسين تفيد أن المنصت قد صمت قليلا، ويكون الهدف من هذه العملية هو أن المرشد يوحى للمسترشد بأنه يفكر بجدية في مشكلته، ويحاول إيجاد حل لها معه. كما نلاحظ أن المرشد يعيد صياغة كلام المسترشد بالفاظ واضحة، ليوحى له بأنه قد فهم قصده، وليسمعه خطابه الداخلي بغية الوعي به، ويُطلعه على مشاعره غير الواضحة.

3.2. تقنية التلازمات المنطقية: ماذا-إذا

إنها تقنية ملائمة بوجه خاص للأفراد الذين يفرطون في توقع النتائج الممكنة، وسنوضح هذه المسألة من خلال كيفية التخفيف من تهويل الفرد لحدث ما، بإثارة النقاش معه حول "ماذا سيحدث إذا وقع كذا"، أي الانتقال من حالة الأفكار والاستنتاجات العامة وغير المؤسسة على حجج منطقية إلى أفكار محددة أكثر، باتباع طريقة طرح احتمالات أخرى، يمكن أن يفضي إليها الموقف الذي يسبب القلق للمسترشد، واستنتاج تأثيراتها المحتملة. فقد يكون المسترشد خائفا جدا من النتيجة غير المريحة التي يمكن أن تحدث له في المستقبل، كما هو الشأن في هذا المثال:

المسترشد: إذا لم أحصل على الدرجة الأولى في الرياضيات في هذا الفصل الدراسي، سوف تتجاوزني الأحداث (تهويل). إنني سأفشل؛ ولن أدخل أبدا شعبة العلوم الرياضية (تعميم مبالغ فيه).

المعالج: ماذا سيحدث إذا لم تحصل على الدرجة الأولى ؟

المسترشد: حسنا، سأكون رهيبا، ولا أدري ماذا سأفعل (جواب عام).

المعالج : حسنا، ما الذي سيحدث إذا لم تحصل على الدرجة الأولى ؟

المسترشد: أظن أن الأمر سيتعلق بما ستكونه درجاتي في المواد العلمية الأخرى.

هناك فرق كبير بين الحصول على درجات متوسطة، وعدم الحصول على أعلى درجة، وبين الحصول على درجات غير جيدة (بدأت الأفكار تصبح أكثر تفصيلا).

المرشد : وإذا حصلت على درجات متوسطة، ماذا سيحدث؟

المسترشد: اعتقد أن الأمر لن يكون سيئا، ويمكنني أن أدرس بشكل أفضل في الفصل الدراسي المقبل.

المرشد : وإذا حصلت على درجات غير جيدة؟

المسترشد: هذا في الحقيقة أمر مستبعد، لأنني أدرس بشكل جيد في فصلي الدراسي الحالي. إنها قد تؤثر سلبا على فرصتي في دخول شعبة العلوم الرياضية، لكنني قادر على إعادتها (تدقيق الفكرة وتخفيف التهويل إلى حده الواقعي).

نلاحظ إذن، أن المسترشد يحاول تفكيك الأفكار العامة والمعممة والمبهمة، التي أسس عليها المسترشد منطقها، إلى أفكار جزئية أو فرعية، من خلال تقنية ماذا - إذا، من خلال حث المسترشد على تصور احتمالات أخرى ممكنة لمسار تفكيره، أي أنه يحاول ملأ الفراغات بين تسلسل الأفكار.

3. الاشتغال على محتوى الخطاب

في إطار الاشتغال على محتوى الخطاب، يمضي الإرشاد الناجع إلى رصد مجموعة من الكلمات المعممة، أو الجمل التي تفيد التعميم المبالغ فيه، والتي تتأسس في غالب الأحيان على تقييم شخصي ذاتي للأحداث بعيدا عن سياق ورودها. ويكتسي تشخيص صعوبات الفرد، أهمية بالغة في سياق المساعدة النفسية، ذلك بأن هذه الصعوبات هي مصدر انعدام التوافق لدى الفرد، وسبب مشاعره السلبية.

1.3. رصد الكلمات ذات المعنى العام وغير المحدد

إن بعض الكلمات البريئة في نظرنا، تنطوي في حد ذاتها على منطلق مشاكلنا. إن كل الكلمات المعممة وذات البعد الوعظي تبقى موضع تساؤل. وبذلك، يعمل المنصت على الانتباه، في خطاب محاوره، إلى كلمات تكون غالبا مصدر صعوبات الفرد التوافقية، والتي يجب الوقوف عندها وإعادة صياغتها، والتساؤل حولها ومناقشتها وإعطاؤها حجمها الواقعي. ومن بين ما يجب الانتباه إليه، الكلمات التالية: 'دائما، أبدا، بتاتا، فاشل، الجميع، لا أحد، كل الوقت، يجب علي أن...، لا يجب علي أن...'

2.3. رصد الجمل التي تفيد الاستدلال الاعتباري

تدخل هذه السيرة في كل مرة يستخلص فيها الفرد خلاصات اعتبارية من موقف (مثير خارجي) أو إحساس (مثير داخلي)، في غياب حجج واقعية، أو حتى قبل البحث عن هذه الحجج. ويكمن الاستدلال الاعتباري في استخلاص نتائج متسعة ودون حجج واقعية أو منطقية، انطلاقاً من موقف واحد. وهو ما يسمى بتأثير التخاطر، وكأن الفرد يقرأ أفكار الآخرين، أو ما يسمى بالتنبؤ القابل للتحقق ذاتياً، أي تأثير الكرة البلورية، وكأن الفرد يستطيع النظر إلى الأحداث التي ستقع، من خلال كرة الساحر البلورية. وهكذا، فالأفكار الموالية تنتج عن الاستدلالات الاعتبارية:

- إنه يعلق على ما أقول، إذن فهو يقصدني شخصياً.
- أستاذي لم ينظر إلي، إذن فهو يعتقد أنني فاشل.
- زوجي لم يحبني، إذن فهو لا يحبني.
- إنهم جميعاً يعتبرونني أبله.
- سيحدث الأمر بشكل سيء.

3.3. رصد الجمل التي تفيد التعميم المبالغ فيه

وتتحدد في التسرع في الأحكام وتعميم حدث بسيط على جميع الأحداث، أي أن حالة استثنائية تصبح قاعدة تنطبق على جميع الحالات والوضعيات الأخرى. وبذلك فالتعميم يحدد الميل إلى استخلاص نتائج مُعمَّمة من وضعية جد خاصة أو فقط من عنصر منها. مثال ذلك:

- "سوف لن أحقق أبدا هدفي".
- "يصل الأساتذة دائماً متأخرين".
- "الكل يريد إيدائي".
- "أنا أتعرض دائماً للإهانة من قبل الجميع".

مثال آخر: تلميذ يمرض عشية نهاية الأسبوع، نجد لديه الأفكار التالية: الأمر دائما هكذا، إنني غير محظوظ أبداً. فالأفكار حيث تبدو الكلمات "دائماً" وأبداً لها حظوظ وافرة في أن تنتمي إلى هذه الأفكار المعممة. ونسرد مثالا من وضعية عائلية قد يعيشها الكثير من التلاميذ في أسرهم لتوضيح كيفية مناقشة هذه الأفكار مع المسترشد:

المسترشد: "والداي يتشاجران دائماً (تعميم)، إنني عاجز كلياً عن فعل أي شيء".

المرشد: دائماً؟ هل خصوماتهما غير منتهية؟ (يعمل على تحديد التعميم).

المسترشد: لا، ولكن في الغالب تكون كثيرة في تقديري. (إدراك أن المسألة ليست

دائمة، وتم تعويضها بكلمة "في الغالب" التي تفيد أن الأمر أصبح نسبياً).

المرشد: هذا الأسبوع، مثلاً، كم من مرة تشاجرا فيها؟ الخ. (تحديد أكثر للمشكلة

بشكل واقعي).

وبذلك سيصل المسترشد من تلقاء نفسه إلى نتيجة منطقية مفادها أنه يضخم المسألة

كثيراً، وبالتالي يضع خصومات والديه في الإطار الذي تستحقه.

4.3. رصد الجمل التي تفيد التجريد الانتقائي

يتعلق الأمر بآلية يفضل الفرد من خلالها، أثناء قراءته للأحداث، انتقاء حدث

جزئي يؤكد أفكاره المسبقة. مثلاً: شخص لا يحتفظ من نقاش مع صديق له إلا بالجملة التي

تحتوي على ملاحظة تنم عن مؤاخذه معينة، في حين أن هذا الصديق قد قدم العديد من

رسالات الدعم والتشجيع. فالفرد يركّز على جزء من خارج سياقه، ويستنتج منه وقائع أكثر

أهمية مما يحتمل، ويسحب عنه دلالاته الواقعية. فمثلاً، لأن تلميذاً تخلّى عن القيام ببعض

الأنشطة سيقول لنفسه:

- "لا أقوم بشيء بتاتاً".

أو لأن أباه خرج لوحده في حين أنه يرافقه معظم الوقت، سيخاطب نفسه قائلاً:

- "أبي لم يعد يحبني".

يشتغل المرشد على هذه المسألة بواسطة التقنيات السابقة، ومن خلال حدث المسترشد على استحضار تفسيرات ممكنة أخرى، ومن خلال تحفيزه على جمع معطيات أكثر، مثلما أشرنا إلى ذلك سابقا في نقطة التعميم المبالغ فيه.

إن الارتباط بين التجريد الانتقائي والتعميم جد كثيرة، فالفرد يركز على جزء معين من الموقف الذي يواجهه، ثم يستخلص منه قواعد عامة يسحبها على الموقف ككل.

5.3. الانتباه إلى الجمل التي تفيد الشخصية

يميل الفرد، من خلال هذه الآلية، إلى تقييم العلاقة أكثر مما تستحق بين بعض الأحداث ونفسه. ويمكن أن يتم ذلك في اتجاه شعور مفرط بالذنب ومقتصر على ذات الفرد فقط، من مثل:

- "والداي دائما الخصام بينهما، كل هذا بسببي"

أو في تغليب السلبي:

- "هذا الأمر لا يحصل إلا لي" (مثلا وعكة صحيّة مباشرة قبل رحلة مدرسية، أو تلطيخ الملابس مباشرة قبل الدخول إلى القسم).

وعليه، فالشخصنة شعور بالمسؤولية الشخصية عن إخفاقات الآخرين أو عن أحداث سلبية خارجة عن الذات. فمثلا، سيقول الفرد لنفسه:

- "إذا لم نساfer هذه السنة، سيكون الأمر بسببي؛"

- "قسّمنا لم يحصل على المرتبة الأولى، هذا أمر مؤكد بوجود تلميذ مثلي فيه."

فقد يسند المسترشد المسؤولية التامة عن حالات أو أحداث لنفسه عندما تكون مسؤوليته عن ذلك قليلة. ومن خلال إلقاء اللوم على نفسه فقط، يمكن للمسترشد أن يشعر أكثر بالذنب أو بالاكتئاب. وباستخدام تقنية إعادة الإسناد، يساعد المرشد المسترشد على إعادة توزيع المسؤولية عن الحدث مع الآخرين وتقاسمها معهم، كما في المثال التالي، الذي يعبر عن وضعية متداولة لدى المراهقين:

المسترشد: لو لم يكن الأمر بسببي، لما تركتني صديقتي.

المعالج : في كثير من الأحيان، عندما تكون هناك مشكلة في العلاقة، فإن طرفي العلاقة يساهم فيها. دعنا نرى ما إذا كان كل ما تفعله هو خطأك، أم أن لصديقك دوراً أيضاً في هذا.

6.3. رصد الجمل التي تفيد تضخيم السلبي وتبخيس الإيجابي

تتجسد هذه النقطة في مجموعة من الأفكار التي تحاول دائماً البحث عن مواطن النقص وعن تفسيرات تنتقص من الوقائع الإيجابية والمجهودات الذاتية. وهذا الأمر يعكس إما ضعفاً في تقدير الذات (يمكن قياس ذلك بواسطة سلم تقييم الذات كما سنقدمها في الفصل الموالي)، أو تضخيماً للأحداث وإعطائها حجماً أكبر من حجمها الحقيقي، يفوق قدرات تحمل الذات. مثال ذلك:

– 'لقد تمكنت من النجاح لأنني كنت محظوظاً'

وعليه، فليس مرد النجاح إلى المجهود الشخصي للفرد بل إلى الحظ. وبذلك نلاحظ في المثال السابق عدم تقدير الذات حق قدرها. يشتغل المرشد هنا أيضاً بنفس الطريقة السالفة، لرد الأمور إلى نصابها، وإسناد النجاح إلى المجهود الشخصي، وليس إلى الحظ.

7.3. رصد الجمل التي تفيد ثنائية المعنى

إنها طريقة في إدراك الأشياء حسب معايير لا درجات بينها، بكل شيء أو بلا شيء، أسود كلياً أو أبيض كلياً، جميل كلياً أو قبيح كلياً، النصر أو الهزيمة... ويتجسد ذلك مثلاً في أفكار من قبيل:

– 'فشلت في الحصول على نقطة جيدة في هذه المادة، لقد ضاع مستقبلي،'

– 'لدي صعوبات في فهم هذه المادة، من الأحسن أن أتخلى عنها حالا، لن أفهمها أبداً.'

يشتغل المرشد هنا بنفس الطريقة التي اتبعها في 'التجريد الانتقائي'، من خلال حث المسترشد على التفكير بدرجات متفاوتة وبين طرفي النقيض، من خلال الفصل بين الجزء والكل، على اعتبار أن الكل لا يمكن أن يتأثر فقط بهذا الجزء وحده.

8.3. رصد دلالات الكلمات وضبطها

غالبا ما يشحن الأفراد الكلمات بمحمولات دلالية تختلف بين فرد وآخر، وعليه، يمكن أن يكون للكلمات المختلفة معان مختلفة لدى الناس، وذلك وفق أفكارهم الآلية وخطاطاتهم المعرفية وخبراتهم أو تجاربهم السابقة وحتى ثقافتهم التي يعيشون فيها. لا يكفي في كثير من الأحيان أن يفترض المرشد أنه يعرف ماذا يعني المسترشد بكلمات معينة، لكي يناقشها مع المسترشد، فالمرشد الخبير لا يترك أبدا فكرة ثمر، من قبيل:

- لست تلميذا ذكيا،

دون أن يطلب مباشرة من التلميذ:

- "ماذا تقصد بالضبط بتلميذ ذكي؟"

- "ما هي المعايير التي تحددها لكي تستحق هذه التسمية؟"

- "كم من التلاميذ تعرف أنهم يستحقون هذا اللقب؟"، الخ.

إن هدف المرشد إذن هو تنسيب المعايير، والتخفيف من إطلاقيتها. نفس التقنية يمكن توظيفها في حالة إقرارات من مثل:

- أنا لست ابنا جيدا.

- أنا غير محظوظ...

حيث يعتمد المرشد مباشرة إلى التساؤل عن مضمون كلمتي "جيد" و"محظوظ".

وعلى سبيل المثال، كثيرا ما يفضل المكتئب استخدام عبارة مبهمّة من مثل إنه "متضايق"، أو "فاشل"، أو "مكتئب"، أو "سينتحر". ويستعمل المرشد تقنيات الحوار لفهم سيرورة التفكير لدى المسترشد، وتحديد معاني الكلمات ودلالاتها. والحوار التالي مثال على ذلك:

المسترشد: أنا فاشل حقيقي. كل شيء أقوم به يدل على أنني فاشل حقيقي.

المرشد: أنت تقول إنك فاشل (إعادة الصياغة). ماذا يعني أن تكون فاشلا؟

المسترشد: أن لا أحصل على كل ما أريد، أن أخسر كل شيء.

المرشد: ما الذي فشلت فيه؟

المسترشد: حسنا، أنا لم أفشل بالضبط في كثير من الأحيان.

المرشد : ربما يمكنك أن تقول لي في ماذا فشلت، لأنني أجد صعوبة في فهم كيف أنك فاشل.

وبذلك، نلاحظ أن التركيز على محتوى كلمة "فاشل"، ومحاولة ضبط معناها ودلالاتها الخاصة لدى هذا الشخص، قد أدت إلى تغيير نظرتة إلى الموضوع، واقتناعه بأن المسألة فيها درجات، وأنه ليس بفاشل مطلق الفشل.

9.3. نماذج من بطاقات ملاحظة محتوى الخطاب

1.9.3. بطاقة ملاحظة الكلمات المستعملة في الخطاب

ضع علامة (X) في كل مرة تلاحظ فيها الكلمات الوارد في البطاقة.

التاريخ:	الجلسة رقم:
الاسم:	السن:
الجنس: ذكر: <input type="checkbox"/> أنثى: <input type="checkbox"/>	

الكلمات المعجمة	تكراراتها
دائما	
أبدا	
بثبات	
فاشل	
الجميع	
لا أحد	
كل الوقت	
يجب علي أن...	
لا يجب علي أن...	

شبكة تفريغ المعطيات (الكلمات المستعملة في الخطاب)

بعد عدة جلسات، يمكن للفاحص أن يفرغ معطياته وينظمها في الجدول الموالي بهدف تكوين فكرة عن تطور الحالة. ويمكن في ذلك، اعتماد تكرارات عناصر البنود.

التاريخ:	الاسم:
السن:	الجنس: ذكر: <input type="checkbox"/> أنثى: <input type="checkbox"/>

الجلسات البنود	الجلسة 1	الجلسة 2	الجلسة 3	الجلسة 4	الجلسة 5	المجموع
دائما						
أبدا						
بثبات						
فاشل						
الجميع						
لا أحد						
كل الوقت						
يجب علي أن...						
لا يجب علي أن...						

ملاحظة: يمكن إضافة شبكات أخرى بحسب عدد الجلسات.

2.9.3. بطاقة ملاحظة الجمل المستعملة في الخطاب

ضع علامة (X) في كل مرة تلاحظ فيها أحد الجمل الوارد في البطاقة.

التاريخ:	الجلسة رقم:
الاسم:	السن:
الجنس: ذكر: <input type="checkbox"/> أنثى: <input type="checkbox"/>	

الجمل المعجمة	تكراراتها
الاستدلال الاعتباطي	
التجريد الانتقائي	
الشخصنة	
تضخيم السلي	
تبخيس الإيجابي	
ثنائية المعنى	

شبكة تفريغ المعطيات (الجمل المستعملة في الخطاب)

بعد عدة جلسات، يمكن للفاحص أن يفرغ معطياته، وينظمها في الجدول الموالي

بهدف تكوين فكرة عن تطور الحالة. ويمكن في ذلك، اعتماد تكرارات عناصر البنود.

شبكة تفريغ المعطيات (الجميل المستعملة في الخطاب)

بعد عدة جلسات، يمكن للفاحص أن يفرغ معطياته، وينظمها في الجدول الموالي بهدف تكوين فكرة عن تطور الحالة. ويمكن في ذلك، اعتماد تكرارات عناصر البنود.

التاريخ:	الاسم:
المن:	الجنس: ذكر: <input type="checkbox"/> أنثى: <input type="checkbox"/>

الجلسات البنود	الجلسة 1	الجلسة 2	الجلسة 3	الجلسة 4	الجلسة 5	المجموع
الاستدلال الاعتباطي						
التجريد الانتقائي						
الشخصنة						
تضخيم السلمي						
تبخيس الإيجابي						
ثنائية المعنى						

* ملاحظات

ملاحظة 1: يمكن إضافة شبكات أخرى بحسب عدد الجلسات.

ملاحظة 2: بالنسبة لتفريغ المعطيات: لا يمكن القيام بتحليل إحصائي في هذه الحالات إلا لضرورات معينة (من مثل القيام ببحث علمي)، ويستحسن القيام بدراسة كيفية تراعي تطور الحالة، من خلال المقارنة بين معطيات البطاقات الخاصة بكل جلسة، أو تلك التي يمكن تفريغ المعطيات فيها.

4. أساليب التدخل ومساعدة المسترشد

إن إحدى شروط نجاح الفعل الإرشادي المعرفي هو حث المسترشد على أن يساهم بفعالية في مساعدة نفسه وفهم مشاعره، وأن يكون طرفا مشاركا في عملية الإرشاد وليس متلقيا سلبيًا فيها. ومن بين الخطوات التي تشعر الفرد بمساهمة في هذه العملية نحدد ما يلي:

1.4. تحدي المسلمات

يُعبّر المسترشد في كثير من الأحيان عن معاناته الحالية من خلال تصريحات متطرفة

من مثل:

- "جميع إخوتي أكثر اجتهادا مني".

- "الجميع في المدرسة أكثر ذكاء مني".

تتضمن مثل هذه التصريحات استخدام كلمات من مثل الجميع، دائما، أبدا، لا أحد، وكل الوقت. وفي كثير من الأحيان، من المفيد للمرشد وضع هذه المسلمات موضع التساؤل، حتى يتمكن المسترشد من التعبير عن معاناته بشكل أكثر دقة، ويعي مكن صعوباته النفسية. والمثال التالي نموذج توضيحي لذلك:

المسترشد: الجميع في مدرستي أكثر ذكاء مني.

المعالج: الجميع؟ هل كل تلميذ في المدرسة أذكى منك؟

المسترشد: حسنا، ربما لا. يوجد الكثير من التلاميذ في المدرسة. لا أعرف جيدا على

الإطلاق. ولكن صديقتي تبدو أذكى مني؛ ويبدو أنها تعرف بالفعل كيف تدرس بذكاء.

المسترشد: لاحظ كيف أننا انتقلنا من أن الجميع في المدرسة أكثر ذكاء منك، إلى

صديقتك فقط.

المسترشد: أظن أن صديقتي فقط أذكى مني. إنها تتمتع بقدر كبير من المعرفة، ويبدو

أنها تعرف بالضبط كيف تدرس.

إن مثل هذه الكلمات المعقدة إذن، والتي أضحت مسلمة بالنسبة للتلميذ، قد

أخذت حجمها الواقعي والنسبي (من الجميع إلى الكثير إلى الصديقة) من خلال التدرج في

الأسئلة، وحث المسترشد على تدقيق حجم كلمة الجميع، للوصول في نهاية الحديث إلى أنها

ليست مسلمة مطلقة، ولكنها تتضمن معنى نسبيا لها. وبذلك يضع التلميذ هذه الكلمة في

حجمها الواقعي، وليس في إطار مطلق.

2.4. تحدي الخطاطات المعرفية

إن الخطاطات، هي في الأصل، عبارة عن قواعد أخلاقية تشبع الفرد بها من المجتمع، وهي التي تضبط العلاقات الاجتماعية. لكن تطبيقها الصارم، هو الذي يطرح بعض المشاكل بالنسبة للفرد. وتتجلى منهجية تحديد الخطاطات المعرفية في رصد تشكلات لغوية في خطاب المسترشد من قبيل "يجب علي أن..."، "لا يجب أن..."، الخ، والتي غالباً ما تكون لها حظوظ كبيرة لأن تقود إلى خطاظة أكثر أو أقل ترسخاً في البنية الحجاجية للمسترشد. كما تتجلى هذه المنهجية في رصد تكرار وعودة بعض أصناف المعرفيات التي لها ميل للقبول من طرف الآخرين، وميل إلى الإتيان المثالي لإنجازات الفرد... إن الطريقة التي يمكن بها تعديل الخطاطات أو تليينها، هي محاولة إقناع المسترشد بإعادة التفاوض حول تعاقدته مع نفسه. فالخطاظة في الأخير تمثل نوعاً من التعاقد بين الفرد ونفسه، في لحظة معينة من حياته الماضية، لكنها أضحت الآن سبباً في صعوباته النفسية. إن عمل المسترشد هو أن يدخل التغيير والتلين على هذا التعاقد، من خلال التطرق إلى تموضع الخطاطات في التاريخ الشخصي للفرد. كما يتجلى تحديد الخطاطات المعرفية في تقنية السهم النازل، والتي من خلالها يرصد المرشد المنطق الكامن وراء معرفيات المسترشد، من خلال "ماذا" و"لماذا" متعددة، يكررها بشكل مهذب وبلطف، كما هو الشأن في المثال التالي:

المسترشد: "لم يكن علي أن أجيب زميلي بهذا الشكل".

المرشد : لنفترض أن الأمر صحيح، ماذا يعني لك ألا تكون عادلاً؟

المسترشد: لقد أسأت إليه وآلمته.

المرشد : إذا كانت هذه هي الحالة كما ذكرت، ما هو المشكل بالتحديد الذي يطرحه

ذلك بالنسبة إليك؟

المسترشد: ليس لدي الحق في الإساءة للآخرين.

المرشد : نعم، ولكن لماذا هذا مهم جداً بالنسبة إليك؟

المسترشد: وإلا، فالكمل سينفض من حولي، وسيتم إبعادي... (خطاظة الخوف من

العزلة هي التي توجه قراءة الموقف وتوجه سلوك الفرد).

ويمكن أن نستنتج أن الخطاطة المتحكمة في سلوك هذا الشخص هي كالتالي: إذا أجبنا الناس بهذا الشكل سينفضون من حولي وأبقى وحيدا. ويبقى دور المرشد الأساسي هو حث المسترشد على تليين هذه الخطاطة، أو هذا التعاقد مع الذات، من خلال تفكيك هذا التعاقد إلى بنوده الأصلية، والبحث في كيفية تحدي هذه البنود، أو إعادة التعاقد من جديد حولها مع الذات. يجب أن يقتنع المسترشد بأنه إن أجاب صديقا واحدا بهذا الشكل، فهذا لا يعني أن باقي الأصدقاء سينفضون من حوله (ولنلاحظ هذا التعميم غير المبرر، أي تعميم الجزء على الكل). وللتأكد من هذا الافتراض، يجب حثه على تجريب ذلك مع أحد الأصدقاء فقط، وملاحظة النتائج المتمخضة عن هذه المحاولة.

3.4. حث المسترشد على الفعل والتجريب

تفيد هذه التقنية إشراك المسترشد في القيام بخطوات عملية والإقدام عليها من خلال وضع قدراته الشخصية، التي يعتقد أنه لا يستطيع الإتيان بها، موضع التجربة. فمثلا نطلب من المسترشد الذي يشعر بأن لا أحد يهتم به، أن يحاول الشروع في محادثة مع اثنين من معارفه، ومراقبة كيف يتبهنون أو لا يتبهنون إليه. وفيما يلي مثال على استفسار المسترشد حول المنطق الذي يفكر به، والذي قاده إلى شعوره بالعجز عن إنجاز بعض الأمور التي كان يقوم بها سالفا بكل يسر:

المسترشد: كن أنجح أبداً

المرشد: "هل لأنك تجد صعوبة في فعل ما كنت تفعله بسهولة سابقا، تستنتج أنك

لن تنجح أبداً وأنت لن تتحسن أبداً، أليس كذلك؟" (إعادة الصياغة)

• دفع المسترشد إلى تصور تفسيرات ممكنة أخرى:

المرشد: ألا يمكن أن يكون لصعوبات القراءة لديك تفسيرات ممكنة أخرى: في

رأيك، هل يمكن علاج المشكل دفعة واحدة، أم بالتدريج؟

• تحفيزه على جمع معطيات أكثر:

المرشد: كيف يمكننا التأكد من انطباعتك؟ ستسجل كل يوم عدد السطور أو الصفحات التي يمكنك قراءتها دون أن تشعر بالإرهاق. يمكننا أن نلاحظ ما إذا كان انطباعتك حول عدم تحسنك مؤكداً، وأنت لست قادراً حتى على القراءة.

كل التقنيات السالفة الذكر إذن، تجد مرجعيتها النظرية في الاتجاه السيكولوجي المعرفي الذي يعتبر الفرد عموماً والطفل خصوصاً، عنصراً فاعلاً سواء في تعلمه أو في علاجه، وليس فرداً سلبياً نقدم له المعرفة جاهزة، كما تجد مرجعيتها في العلاج المعرفي الذي يرمي إلى تغيير الأفكار اللاعقلانية، التي توجه السلوك، وليس تعديل السلوك في حد ذاته، على اعتباره أن السلوك نتيجة لهذه الأفكار أو المعرفيات. فإذا كان الفرد قد تعلم في مرحلة سابقة من حياته (ولتكن في طفولته) الإتيان بسلوكيات غير توافقية وطورها في أفكار وتمثلات، فإنه، وبناء على هذا المنطق، يمكنه أن يتعلم سلوكيات متوافقة أكثر من خلال تغيير الأفكار التي لديه، والتي خزنها في ذاكرته سابقاً بشكل مشوه. تتعلق المسألة كلها بتعلم أفكار جديدة أو طرق جديدة في التفكير، أو المساعدة على ذلك. وعليه، يساعد المرشد المسترشد على اكتشاف طرق جديدة للتفكير المسبوغ بالمنطقية والانسجام مع معطيات الواقع، ولا يعلمه معارف جديدة عبارة عن محتويات ومضامين، أو يعلمه سلوكيات بعينها.

الفصل السادس

اختبارات تطبيقية:

تقدير الذات – الذاكرة – العلاقة

بين الآباء والأبناء – السلوك العنيف

الفصل السادس

اختبارات تطبيقية: تقدير الذات – الذاكرة – العلاقة بين الآباء والأبناء – السلوك العنيف

نشير بداية إلى أن الاختبارات التي نقدمها في هذا الفصل، هي اختبارات تساعد فقط المرشد على الحصول على المعلومات، وليست معياراً في حد ذاتها. بمعنى أن المرشد، ومن خلال تطبيق سلاّم تقييم الذات على تلاميذ قسم معين، يستطيع من خلال مقارنة النتائج فيما بينها، أن يحدد الأطفال الذين لهم تقدير منخفض لذواتهم ليكونوا موضوع متابعة ومساعدة. وكذلك الأمر بالنسبة لاختبارات القدرات المعرفية.

1. سلاّم تقدير الذات

تندرج الحاجة إلى التقدير ضمن الحاجات الضرورية للإنسان. وفي هذا السياق، يمكن الحديث عن النظرية الهرمية للحاجات (Abraham Maslow، 1943)، والتي تبدأ بالحاجات الفسيولوجية (الأكل، والشرب، والنوم...)، ثم الحاجة إلى الأمن (الجسد، والعمل، والصحة، والملكية...)، والحاجة إلى الانتماء إلى جماعة معينة (الحب، والصداقة، والانتماء...)، والحاجة إلى التقدير (الثقة، واحترام الآخرين، والتقدير الذاتي...)، وأخيراً، الحاجة إلى الإنجازات الشخصية (الأخلاق، والإبداع، وحل المشاكل...). والجدير بالذكر أن تقدير الذات حاجة ضرورية لجميع الفئات والأعمار (الطفل، والمراهق، والراشد...)، وقابل للتوظيف في العديد من المجالات والقضايا والمشكلات (مشكلات المراهقة، والبدانة واضطرابات الأكل، والضغط النفسي، والصراع الزوجي، والفشل المدرسي، والإدمان، والانحراف...).

إن الحديث عن موضوع تقدير الذات الذي سنتطرق إليه حالياً، يضعنا داخل السياق النظري للسلوكيات المعرفية. وعليه، نسعى في هذا الإطار، إلى التعريف بأهمية تقدير الذات، ودوره في حل العديد من المشكلات التي نواجهها في حياتنا اليومية، وتطبيق أهم الاختبارات التي تُستخدم لتقييم درجة تقدير الذات ومستوياتها، ولتقييم مدى الاستعداد للتغيير لدى الأفراد.

1.1. تقدير الذات: المعنى والدلالة

يمكن اعتبار تقدير الذات دعامة أساسية للشخصية، ورصيدها المعرفي، وكيانها الوجداني، ونشاطها السلوكي. بل أكثر من ذلك، قد يؤثر التقدير الإيجابي أو السلبي للذات، على حاضر الفرد ومستقبله، وعلى اختياراته وقراراته ومشاريعه ودرجة فعاليته، وعلى نجاحه أو فشله. إن مصطلح "تقدير" يتضمن من جهة: معنى التقييم، ومن جهة ثانية، معنى: تكوين رأي أو موقف معين حول الذات.

كما تجدر الإشارة إلى وجود علاقة وطيدة بين مفهوم تقدير الذات، ومفاهيم أخرى متداولة بكثرة، من قبيل: حب الذات، والنظرة إلى الذات، والوعي بالذات، والثقة بالذات، وتوازن الذات... لذا، يمكن تعريف تقدير الذات بنوعية الأحكام وأشكال التقييمات التي يُقيمها الفرد حول ذاته، والتي تكون لها علاقة بالصورة التي يحملها عن ذاته، وبمنظرة الآخرين لها. وعموماً، يمكن اعتبار تقدير الذات نتيجة مباشرة للعلاقة بين إنجازات الفرد وانتظاراته، أو بتعبير أوضح، هو التعبير عن العلاقة بين من نكون (الذات الفعلية أو الواقعية)، وما نريد أن نكون (الذات المثالية). وكلما كانت الهوة كبيرة بين الذات الواقعية والذات المثالية، تكون نسبة تقدير الذات ضعيفة.

وفي هذا السياق، يقتضي الأمر منا التفكير في ذواتنا والتأمل فيها، وذلك من خلال طرح الأسئلة التالية: من أنا؟ ما هي مؤهلاتي؟ ماذا أستطيع فعله؟ ما حدود إمكانياتي؟ ما القيمة التي أتوفر عليها تجاه نفسي وتجاه الآخرين؟ هل أنا شخص يستحق العطف والحب واحترام الآخرين؟ هل أنا في الاتجاه الصحيح أم يجب أن أسلك طريقاً آخر؟ هل تنسجم انفعالاتي مع رغباتي؟ متى أحس بالفشل ومتى أشعر بلذة الانتصار؟ متى أغضب ومتى أشعر بالحزن؟ متى أكون فخوراً بنفسي ومتى أحس بالفشل؟....

تستمد هذه الأسئلة مشروعيتها من كونها تكشف عن احتياج الإنسان الدائم إلى حب الآخرين، من جهة، ورغبته المتواصلة في التعبير عن قدراته و كفاءاته، من جهة أخرى. وهذا الاحتياج وهذه الرغبة، لهما صلة قوية بالفكرة التي نكونها عن ذاتنا وسلوكنا وتصرفاتنا ورغباتنا وردود أفعالنا. ومن أجل تحقيق الأهداف الشخصية، يسعى كل فرد إلى البحث عما يمنحه القوة والمكانة، ويعزز لديه تقديره لذاته. وهذه الرغبة في إثبات الذات تبدأ في الاشتغال منذ مرحلة الطفولة، وتزيد من حدتها في فترة المراهقة، وتستمر في سن الرشد.

2.1. أهمية تقدير الذات ودوره في الحياة اليومية

إن تقدير الذات هو تعبير عن القيمة أو الثقة أو الحب... وهذه كلها عناصر أساسية لتحقيق التوازن النفسي والشعور بالرضا والإحساس بقيمة ما داخل هذا الوجود. إنه حكم تصدره الذات عن نفسها، وهو الذي يحدد مدى التوازن النفسي الذي تحققه. فإذا كان هذا الحكم إيجابيا، فإنه يتيح للفرد إمكانية القيام بردود أفعال مناسبة والشعور بالتوافق والسعادة. وهذا ما يمنح للذات القدرة على مواجهة صعوبات الحياة والمشاكل والأحداث غير المتوقعة. لكن إذا كان هذا الحكم سلبيا، فسيؤدي إلى الإحساس بالدونية وفقدان الثقة والشعور بالمعاناة، مما يعيق التكيف السليم للفرد مع الأشخاص والوقائع والأحداث، ويؤثر سلبا على نفسيته. وعليه، يمكن إبراز أهمية تقدير الذات في العناصر التالية:

- العلاقة مع الجسد: وتشمل جميع المراحل (الطفولة، والمراهقة، والرشد، والشيخوخة)، كما تنطبق على الذكر والأنثى. ومن ثم، فإن تصحيح صورة الجسد هو الجسر الموصل إلى تحقيق التوازن النفسي مع الذات ومع الآخرين.
- العلاقة مع الآخرين: وتتجلى في التغلب على الخوف والقلق، وتعزيز الشعور بالانتماء إلى الجماعة. يجب إذن البحث عن طرق التواصل وآليات الحوار وربط علاقات متوازنة مع الآخرين، مهما كانت صفاتهم وخصوصياتهم وانتماءاتهم وأصولهم.

- العلاقة مع الفعل ومع الإنجاز: وتتمثل في الثقة بالذات إزاء الأفعال والأنشطة التي تنجزها الذات، والبحث عن دور ووظيفة للتعبير عن القيمة والإرادة والاستقلالية والكفاءة. ويتم ذلك من خلال أخذ المبادرة، والرغبة في النجاح، واتخاذ القرارات المناسبة.

3.1. مجالات التعبير عن تقدير الذات

يمكن تحديد مجالات التعبير عن تقدير الذات في العناصر التالية المقرونة بأسئلة حولها:

- المظهر الخارجي (الجسدي): هل مظهري جميل أم مقبول؟ هل أحظى بإعجاب الآخرين؟
- الكفاءات: هل أنا جيد في هذا النوع من الرياضة؟ هل أستطيع إنجاز هذه المهمة؟
- السلوك اللائق: هل أحترم الأخلاق العامة، أم أخرق القواعد والأعراف؟
- العلاقات الاجتماعية: هل أتوفر على أصدقاء؟ هل أنا شخصية معروفة واسمي متداول بين الناس؟
- النجاح والتقدير: هل أنا في نظر الآخرين شخص ناجح؟ هل يقدر الآخرون ما أقوم به من مجهودات وما أنجزه من أعمال؟

وعموماً، يجب التأكيد على أهمية تقدير الذات في حياتنا الخاصة والعامة، وفي علاقتنا مع ذواتنا ومع الآخرين. فالتقدير الإيجابي للذات يدفعنا إلى العمل والإبداع والاستقلالية، في حين أن التقدير السلبي لها يدفعنا إلى الفشل والإحباط والضعف والتبعية. وهذا ما قد يعيق، بشكل دائم أو مؤقت، القدرة على حل المشكلات ومواجهة الأحداث والوقائع المفاجئة وغير المتوقعة، وبالتالي، يمكن تحديد السمات العامة لهذه الشخصية في:

- صعوبة في اتخاذ القرارات.
- التردد والتأجيل.

- صعوبة في التواصل.
- السرعة في الاستسلام.
- الخوف من الفشل.

وعلى العكس من ذلك، كلما توفر الإنسان على قدر معقول من تقدير الذات، استطاع تدبير قراراته، وتوجيه اختياراته، والتحكم في انفعالاته، وإحساسه بالثقة في تواصله مع نفسه ومع الآخرين.

4.1. انخفاض مستوى تقدير الذات أم ارتفاعه؟

يترتب عن انخفاض تقدير الذات أو ارتفاعه، أنماط سلوكية معينة يمكن إجمالها في الجدول التالي:

ارتفاع تقدير الذات	انخفاض تقدير الذات
الرغبة في النجاح	الخوف من الفشل
أخذ المبادرة والمغامرة	التردد وعدم المجازفة
سهولة في اتخاذ القرارات وعدم إعطاء الأشياء أكثر من حجمها	صعوبة في اتخاذ القرارات والإحساس بالخوف من النتائج
الثقة الكبيرة بالنفس وعدم الاهتمام كثيرا برأي الآخرين.	الاهتمام برأي الآخرين
ردود فعل سريعة وفعالة، والإصرار على تجاوز الصعوبات	الاستسلام سريعا في حالة مواجهة صعوبات
امتلاك الإرادة وتحمل المسؤولية الذاتية في اتخاذ القرارات	تنفيذ القرارات الصادرة من الوسط
دفع الأمور إلى أقصاها	عدم التقدم في حالة تحقيق الهدف

انطلاقاً من هذا الجدول، نلاحظ أن انخفاض تقدير الذات يؤدي إلى تكون شخصية هشة، وسريعة التأثر، وخاضعة لنظرة الغير، وسريعة الاستسلام، ومتردة... في حين أن ارتفاع تقدير الذات تتمخض عنه شخصية مثابرة، وواثقة من أفعالها، ومصرة على تحقيق الأهداف، ومقتنعة بإمكاناتها وقدراتها... وعليه، فإن الاشتغال على الرفع من تقدير الذات يؤدي إلى انبثاق سلوكيات إيجابية وتكون له نتائج تراكمية تشمل النظرة الإيجابية للذات والآخرين والمستقبل (Lelord و André، 1999).

5.1. متطلبات الرفع من تقدير ذات

من أجل تحقيق الأهداف الخاصة بالتقدير الإيجابي للذات، من الأفضل العمل على

ما يلي:

- أن يتحقق لدينا الوعي بذواتنا وبمميزاتها (القوة، أو الضعف، أو الكفاءة، أو الإنجاز، أو التردد، أو المبادرة، أو الإرادة، أو الخوف...)
- أن نحسن قياس مستوى تقديرنا لذواتنا ونحسن تقييمه (المراقبة الذاتية، وتصحيح الأخطاء، والتخلص من الأنانية، والحوار الإيجابي مع الذات، والإحساس بالآخر...)
- أن يتحقق لدينا التوازن بين الذات الواقعية والذات المثالية، وبين الغرور والاحتقار، وبين التهور والتردد، وبين الاندفاع والخوف...

6.1. تقدير الذات والنجاح المدرسي

ما طبيعة العلاقة التي يمكن أن تربط بين تقدير الذات والنجاح؟

يمكن اعتبار تقدير الذات المفتاح الأساسي للنجاح في حياتنا الخاصة والعامة، وتحديدًا في علاقتنا بطموحنا ومشاريعنا المستقبلية، سواء كان ذلك في المدرسة، أو في الحياة المهنية، أو في العلاقة الزوجية... فهو ظاهرة دينامية قابلة للتطور مع التقدم في السن: طفل- تلميذ- مراهق- راشد... كما سنوضح ذلك في النقاط التالية:

- عند الطفل: يبدأ تقدير الذات لديه منذ الوعي بذاته بوصفها أنا مستقلة، ويتخذ عدة مظاهر وجدانية وسلوكية ومعرفية، من خلال محاولة الطفل تجريب السلوكات العلائقية التالية:
 - إرضاء أمه أو أبيه، وانتظار ردود أفعالهما الإيجابية (فرح أو كلمات الشكر والتقدير والتشجيع...)
 - انتزاع مكانة خاصة داخل الأسرة وبين الأخوة.
 - البحث عن مظاهر التميز أمام أقرانه (أنا أُمي جميلة، أو أبي طيب، أو أشتري لي أبي لعبة...) (Lelord و André، 1999)..
- عند المراهق: يصبح تقدير الذات حاجة ضرورية وملحة لدى المراهق، خصوصاً مع التغيرات الجسدية واهتمامه الفائق بجسده، وما يرافق ذلك من تغيرات سلوكية وانفعالية، وتتجلى هذه الخصوصيات في العناصر التالية:
 - العلاقة مع المرأة: يلاحظ المراهق أو المراهقة التغيرات الفسيولوجية المستمرة، ويصبح الوجه خاصة منطقة للمراقبة والتأمل الدائمين، وكذلك الشأن بالنسبة للجسد عموماً.
 - العلاقة مع الغير: تبدأ الحياة العاطفية في التشكل في هذه المرحلة، إذ يعمل المراهق بكل الطرق على استمالة الطرف الآخر، وكسب حبه وتقديره، إما باللباس، أو بتغيير المظهر الخارجي، أو بالأفعال والأداء الجيد.
 - العلاقة مع المدرسة: انطلاقاً من أن المدرسة هي المجال الذي يتم فيه قياس قدرات الفرد وكفاءاته وتقييمها، فإنها تعتبر من أهم المحطات التي تتيح اختبار مدى حضور تقدير الذات لدى التلميذ أو غيابها، ودرجة قوته أو ضعفه، ومستويات تأثيره السليبي أو الإيجابي.
- ومن بين العوامل المؤثرة في تقدير الذات في مجال المدرسة، نركز على العناصر الإيجابية والسلبية التالية:
 - عوامل التقدير الإيجابي للتلميذ في المدرسة:
 - التمثيلات الإيجابية للمواد الدراسية والأساتذة والأصدقاء.
 - القدرة على الاستيعاب والاكتساب والتعلم.

- التوافق الإيجابي مع الوسط المدرسي.
- الثقة بالنفس.
- الوعي بالكفاءة.
- الصورة الإيجابية للجسد.
- تفهم الوسط العائلي والتواصل الإيجابي معه.

عوامل التقدير السلبي للتلميذ في المدرسة

- صعوبة التوافق مع الوسط المدرسي.
- العلاقة السلبية مع المدرسين (غياب التواصل التحفيزي).
- عدم التواصل مع جماعة القسم.
- عدم النجاح الدراسي وما يرافقه من شعور بالنقص.
- عدم الوعي بالكفاءة وبالقدرات الذاتية.

وبناء على الأهمية السالفة لتقدير الذات في التوافق الشخصي مع الذات ومع الآخر، سنقدم اختبارين لهذا الغرض، يتعلق الأول بقياس درجة تقدير الذات، ويرتبط الثاني بقياس درجة الاستعداد للتغيير.

7.1. نماذج من اختبارات تقدير الذات

1.7.1. اختبار قياس درجة تقدير الذات

يعتبر اختبار قياس درجة تقدير الذات أحد أهم السلالم المعتمدة لقياس مستوى تقدير الذات أو درجتها، والأكثر تداولاً واستعمالاً في الإرشاد النفسي المدرسي والعلاج النفسي. إن هذا السلم من وضع Rosenberg، وقد ترجمته Olivier Chambon إلى اللغة الفرنسية، وحرصنا على ترجمته إلى اللغة العربية للاستعانة به⁽¹⁾.

(1) استقينا هذه الاختبارات من: André وLelord (1999)، ونعتبر هذه الترجمة نسخة أولى لهذا المقياس، عمل المؤلفان على تطبيقها والتأكد من سلامة بنودها، ومدى استيعاب المفحوصين لها، من خلال مراجعة مجموعة من الخبراء لها وتطبيقها على مجموعة محدودة من الأفراد. كما حاول الباحثان تبسيط التعامل مع هذه الاختبارات من خلال وضع جداول لتفريغ معطياتها واستخراج القيم الخاصة بها، لتسهيل عملية قراءتها.

إن طريقة اجتياز هذا الاختبار سهلة للغاية ولا تتطلب كفاءات خاصة؛ إذ يكفي أن يقدم المرشد هذا الاختبار مطبوعاً على ورقة، ويوضح للمفحوص الإرشادات الملائمة وهي بسيطة أيضاً. إن هذا الاختبار غير مقيد بزمان محدد، لكنه كلما كانت الأجوبة سريعة، كلما كانت معبرة عن قناعات الشخص الفعلية.

إرشادات الاختبار:

اقرأ باهتمام كل جملة وأجب عنها دون استغراق الكثير من الوقت فيها، من خلال وضع علامة (X) في العمود المناسب.

لا أتفق بشأن	لا أتفق	أتفق	أتفق تماماً	
				1. أنا على العموم مقتنع بذاتي
				2. أشعر أحياناً أنني لا أساوي شيئاً
				3. أعتقد أنني أتوفر على العديد من الخصال الحميدة
				4. أنا قادر على القيام بأشياء قد لا يستطيع الآخرون القيام بها
				5. أشعر أنني أتوفر على قدر كبير من الخصال التي تجعلني افتخر بنفسي
				6. أشعر أحياناً أنني عديم الجدوى
				7. أعتقد أنني إنسان صالح، أو على الأقل أفضل من بعض الناس
				8. أرغب في أن أنال المزيد من الاحترام لذاتي
				9. أنا أميل إلى الاعتقاد أنني شخص فاشل
				10. لدي رأي إيجابي عن ذاتي

طريقة التنقيط وحساب النتائج:

• بالنسبة للأسئلة 1 - 3 - 4 - 7 - 10:

- إذا كان الجواب "اتفق تماماً"، تحتسب أربع نقط (4) لكل جواب.
- إذا كان الجواب "اتفق"، تحتسب ثلاث نقط (3) لكل جواب.
- إذا كان الجواب "لا اتفق"، تحتسب نقطتين اثنتين (2) لكل جواب.
- إذا كان الجواب "لا اتفق بتاتا"، تحتسب نقطة واحدة (1) لكل جواب.

• بالنسبة للأسئلة: 2 - 5 - 6 - 8 - 9:

- إذا كان الجواب "اتفق تماماً" تحتسب نقطة واحدة (1) لكل جواب.
- إذا كان الجواب "اتفق"، تحتسب نقطتين اثنتين (2) لكل جواب.
- إذا كان الجواب "لا اتفق"، تحتسب ثلاث نقط (3) لكل جواب.
- إذا كان الجواب "لا اتفق بتاتا"، تحتسب أربع نقط (4) لكل جواب.

وعند الانتهاء من ملئ هذا السلم، تجمع النقط المحصل عليها حسب الأجوبة المقترحة لاستخلاص قيمة النتيجة النهائية.

ويمكن الاستعانة بالجدول الموالي لتفريغ النتائج وتنظيمها حسب مقتضيات التنقيط التي تتطلبها كل مجموعة من الأسئلة:

البند	الجواب	النقطة
1		
3		
4		
7		
10		
المجموع:		

البند	الجواب	النقطة
2		
5		
6		
8		
9		
المجموع:		

المجموع الكلي:	
----------------	--

تفسير النتائج المحصل عليها:

- تتراوح النقط التي يمكن الحصول عليها من هذا السلم، بين 10 نقط (المستوى الأدنى من تقدير الذات) و40 نقطة (المستوى الأعلى من تقدير الذات):
- إذا كانت النتيجة تتراوح بين 10 و16 نقطة، فإنها تشير إلى تقدير منخفض للذات.
 - إذا كانت النتيجة تتراوح بين 17 و33 نقطة، فإنها تشير إلى تقدير متوسط للذات.
 - إذا كانت النتيجة تتراوح بين 34 و40 نقطة، فإنها تشير إلى تقدير عال للذات.
- ملاحظات:

- إن هذا السلم ليس قطعياً، ولكنه يتعلق بالخصوص بإحساس الفرد الذاتي وبتقديره لذاته.
- إن القيم (أو النتيجة) المحصل عليها، تعتبر نظرية، لأنه يجب مقارنة النتائج المحصل عليها مع نتائج أشخاص آخرين (مثلاً مجموع التلاميذ في قسم معين، وإن أمكن، في المدرسة كلها). وبعد جمع النتائج المحصل عليها، يمكن تقييـء الأشخاص إلى فئتين: فئة لهم تقدير عال للذات (25% من الذين حصلوا على أعلى الدرجات) وفئة لها تقدير منخفض للذات (25% من الذين حصلوا على أدنى النتائج). وبناء عليه، يمكن الاشتغال مع الفئة التي تعاني إما من انخفاض كبير في تقدير الذات، أو من ارتفاع كبير له.

2.7.1. اختبار قياس درجة الاستعداد للتغيير

يعتبر هذا المقياس مخصصاً لقياس درجة الحاجة العامة إلى التغيير، إذ إنه يوضح درجة الاستعداد العام للتغيير، إضافة إلى تحديد المجال الذي يجب أن يشمل التغيير، سواء تعلق الأمر بالحاجة إلى التغيير في العلاقة مع الذات، أو الحاجة إلى التغيير في العلاقة مع الفعل، أو الحاجة إلى التغيير في العلاقة مع الآخرين.

إن طريقة اجتياز هذا الاختبار مشابهة للاختبار السالف، إذ يكفي أن يقدم المرشد هذا الاختبار مطبوعاً على ورقة، ويشرح للمفحوص الإرشادات الملائمة. إن هذا الاختبار غير مقيد بزمان محدد، لكنه كلما كانت الأجوبة سريعة، كلما كانت معبرة عن قناعات الشخص الفعلية.

إرشادات الاختبار:

اقرأ باهتمام كل جملة، وأجب عنها من خلال وضع علامة (X) في العمود المناسب، دون استغراق الكثير من الوقت في ذلك.

خطأ على الأرجح	صحيح على الأرجح	
		1. أنا لا أحب نفسي كثيرا
		2. أجد صعوبة في اتخاذ القرارات
		3. أنا لا أجد التقدير أو الاعتراف من طرف الآخرين بالشكل الذي أريد
		4. أنا لا أحقق في الواقع ما أملكه من قدرات ذاتية
		5. لا أنهي المهام التي أنجزها إن واجهتني صعوبات في ذلك
		6. أفضل في حياتي العاطفية
		7. أشعر بالقلق حتى عندما تكون الأمور على ما يرام
		8. أتفادى الوضعيات التي لا أكون فيها مرتاحا
		9. أنا أخضع للنظرة التي يحملها الآخر عني
		10. ألوم نفسي غالبا عندما أواجه الصعوبات
		11. غالبا ما يلومني الآخرون على هروبي منهم عبر القيام بأعمال وأنشطة كثيرة وتذرعني بها
		12. أشعر دائما بالغيرة وبإحساسات متكررة تجاه بعض الأشخاص
		13. لا أقوم بالاختيارات الجيدة في حياتي
		14. أتحمل بشكل سيء الفشل فيما أقوم به من مهام، كما لا أتحمل انتقاد الآخرين بهذا الشأن
		15. أترك الآخرين يسيطرون علي
		16. أشعر بعدم الرضا
		17. أشعر دائما بأنني في حالة فشل
		18. أنا غالبا عدواني ومنتقد للآخرين بشكل كبير
		19. أجد صعوبة في معرفة مميزاتي
		20. أوجل غالبا ما يجب القيام به، خصوصا الأشياء المهمة
		21. أشعر أحيانا بأنني أتسبب في الخصومات والصراعات بدون وعي

طريقة التنقيط وحساب النتائج:

يسمح هذا الاختبار بالحصول على أربع مجموعات من النقاط: نقطة عامة لعنصر الحاجة العامة إلى التغيير، وثلاث نقط فرعية لعناصر 'مجالات التغيير'.

- الحاجة العامة إلى التغيير: كل جواب 'صحيح' على الأرجح يساوي نقطة واحدة (1)، وكل جواب 'خطأ' على الأرجح يساوي صفر نقطة (0). ويتم جمع هذه النقاط لاستخلاص نقطة المجموع العام.

• مجالات التغيير:

- الحاجة إلى التغيير في مجال 'العلاقة مع الذات': يجب جمع نقط الأسئلة التالية: 1، 4، 7، 10، 13، 16، 19.
- الحاجة إلى التغيير في مجال 'العلاقة مع الفعل': يجب جمع نقط الأسئلة التالية: 2، 5، 8، 11، 14، 17، 20.
- الحاجة إلى التغيير في 'العلاقة مع الآخرين': يجب جمع نقط الأسئلة التالية: 3، 6، 9، 12، 15، 18، 21.

ويمكن الاستعانة بالجدول الموالي لتفريغ النتائج وتنظيمها حسب مقتضيات التنقيط التي تتطلبها كل مجموعة من الأسئلة:

العلاقة مع الذات			العلاقة مع الفعل			العلاقة مع الآخرين		
البند	الجواب	النقطة	البند	الجواب	النقطة	البند	الجواب	النقطة
1			2			3		
4			5			6		
7			8			9		
10			11			12		
13			14			15		
16			17			18		
19			20			21		
المجموع:			المجموع:			المجموع:		
			المجموع العام:					

كيفية تفسير النتائج؟

1. يمكن أن تمتد نقط مجال الحاجة العامة إلى التغيير من 0 إلى 21 نقطة.
 - من 0 إلى 7 نقط: الحاجة إلى التغيير محدودة، لذا يجب العمل على استثمار مستوى تقدير الذات الجيد من طرف الفرد.
 - من 8 إلى 15 نقطة: تكون الحاجة العامة إلى التغيير "متوسطة". لذا يجب القيام ببعض الجهودات للرفع من مستوى التقدير الذاتي.
 - من 16 إلى 21 نقطة: إن الحاجة العامة إلى التغيير "ملحة"، لذا يجب بذل مجهودات أكثر من أجل التغيير، ويتم تحديد المجال الأكثر إلحاحا الذي يجب الاشتغال عليه، من خلال جمع نقط "مجالات التغيير".
2. يمكن أن يمتد التنقيط الخاص بكل مجال من "مجالات التغيير" من 0 إلى 7 نقط.
 - كلما كانت النقطة مهمة في أحد هذه المجالات (أي اقتربت من 7)، كلما ازدادت ضرورة بذل مجهودات أكثر للاشتغال أكثر على هذا المجال من التغيير (مع الذات "أو مع الفعل" أو مع الآخر).
 - هنا أيضا، يجب مواجهة النتائج المحصل عليها في هذا الاختبار بشكل صريح مع الرأي الخاص بالشخص المعني بالاختبار ومناقشته في نتائجه.

2. اختبارات الذاكرة

تعتبر الذاكرة هي القدرة على الاحتفاظ بمعلومات ذات طبيعة مختلفة وخاصة بالفرد (Signoret، 1991: 39)، باعتبارها آلية سيكولوجية (Hamers و blanc، 1983: 382) وإحدى الوظائف المعرفية (Parot و Richelle، 1992: 362)، ولأنها معطى دينامي، فهي تسمح باستقبال المعلومات وتخزينها واسترجاعها (Wilson، 1991: 164).

يعتبر الاشتغال السليم للذاكرة، شرطا من الشروط الأساسية للاشتغال المعرفي السليم لدى الإنسان. إن الذاكرة بمكوناتها العامة، هي ما يمنح للفرد خصوصيته وتميزه. إنها

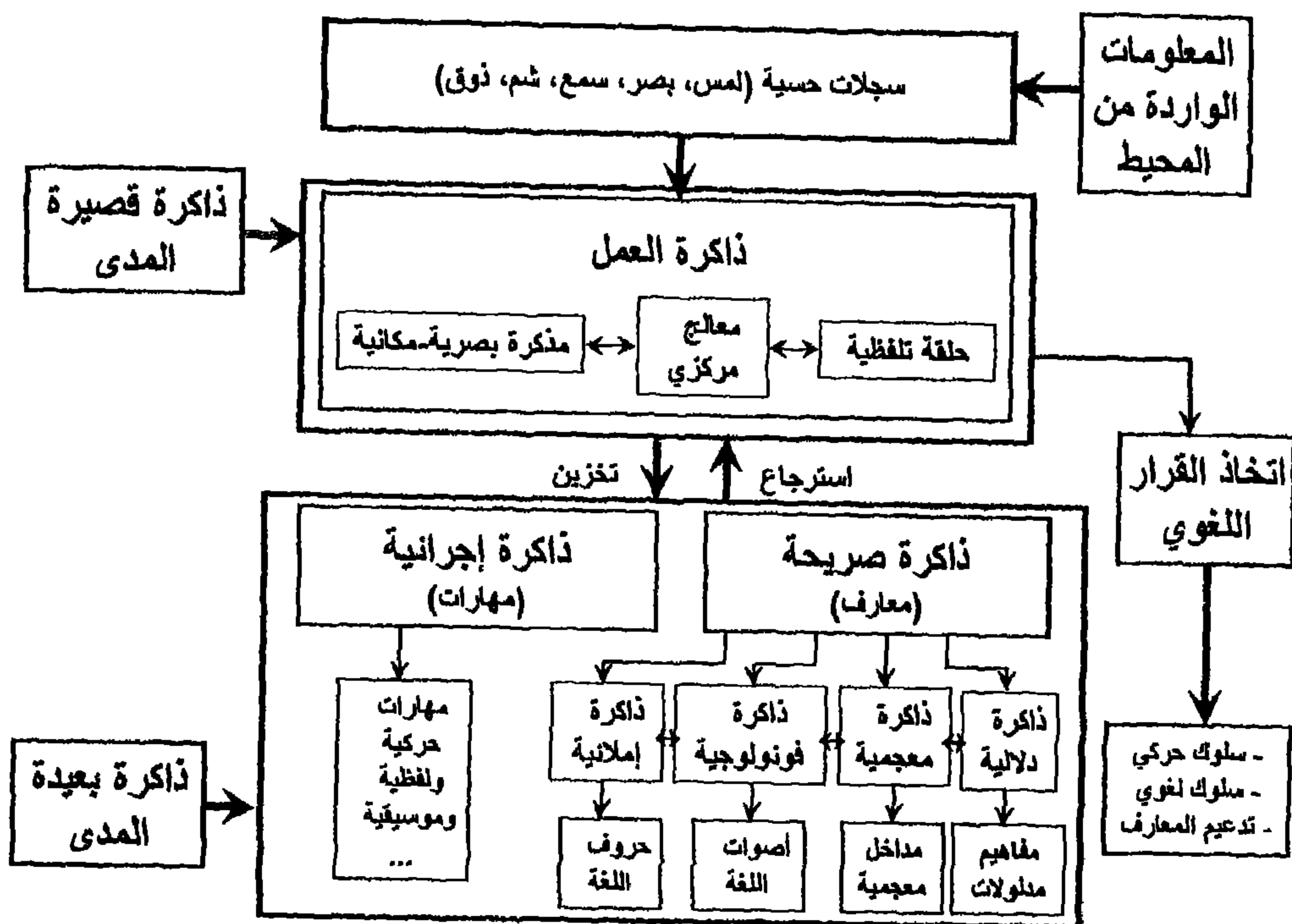
تاريخ الفرد وثقافته وقواعده في الحياة. وسواء تعلق الأمر بالذاكرة القصيرة المدى التي تعتبر واسطة بين العالم الخارجي والعالم الداخلي للفرد، أو تعلق الأمر بالذاكرة البعيدة المدى التي تعتبر خزاناً للمعلومات، فإن اشتغالهما السليم هو الذي يمنح للفرد إمكانيات التكيف والتوافق السليم مع محيطه، وتؤثر بشكل مباشر على توازنه المعرفي والنفسي.

إن كل إصابة قد تصيب إحدى بنيات ذاكرة العمل أو الذاكرة البعيدة المدى إلا وتؤثر بشكل من الأشكال على سلامة المعالجة والتعلم لدى الفرد خاصة، وتؤثر سلباً على توافقه مع وسطه بشكل عام. إنها المسألة التي تقيسها الاختبارات التي نقدمها في هذا الجزء.

وعلى أساسه، سنعمل في هذا الجزء على توضيح خصوصيات كل من الذاكرة القصيرة المدى ومكوناتها الأساسية ذاكرة العمل، وكذا توضيح مميزات الذاكرة البعيدة المدى، قبل أن نتقل إلى تقديم بعض النماذج التي تستعمل في قياس سلامة اشتغالهما. ويتعلق الأمر بكل من اختبار ذاكرة العمل من جهة؛ ومن جهة أخرى، اختبار التعلم والاستحضار.

1.2. اختبار ذاكرة العمل

بما أن الاختبارات الموالية تهتم بقياس سعة ووظيفة أحد مكونات الذاكرة القصيرة المدى، وهي ذاكرة العمل، فإننا سنعمل على توضيح بنيات هذه الذاكرة وآليات اشتغالها، وعلاقتها بباقي الأجهزة المعرفية الأخرى، انطلاقاً من الخطاطة التالية:



الخطاطة (7): الأجهزة المعرفية المرتبطة بذاكرة العمل

1.1.2. الذاكرة القصيرة المدى

يفترض القيام ببعض النشاطات الذهنية التخزين المؤقت للمعلومات في الذاكرة القصيرة المدى، باعتبارها جهازا للتخزين المؤقت للمعلومات ومعالجتها أثناء سيرورات التعلم والاستنتاج أو التفكير والفهم. فهي إذن بنية للعبور تكون قدرتها التخزينية جد محدودة ولا تستقر فيها المعلومة إلا لبضع ثوان.

وتعتبر الذاكرة القصيرة المدى جهازا يسمح بالقيام بنشاطات معينة، ويساهم في الاحتفاظ بمعلومات متوفرة بهدف الاستعمال اللحظي. وتتدخل هذه الذاكرة في الحساب الذهني وفي فهم اللغة من خلال استعمال ميكانيزمات تحليل الرموز والترميز اللساني. وتعالج الذاكرة القصيرة المدى المعلومات التي يشتغل عليها الفرد راهنا، وبذلك فهي تقتصر

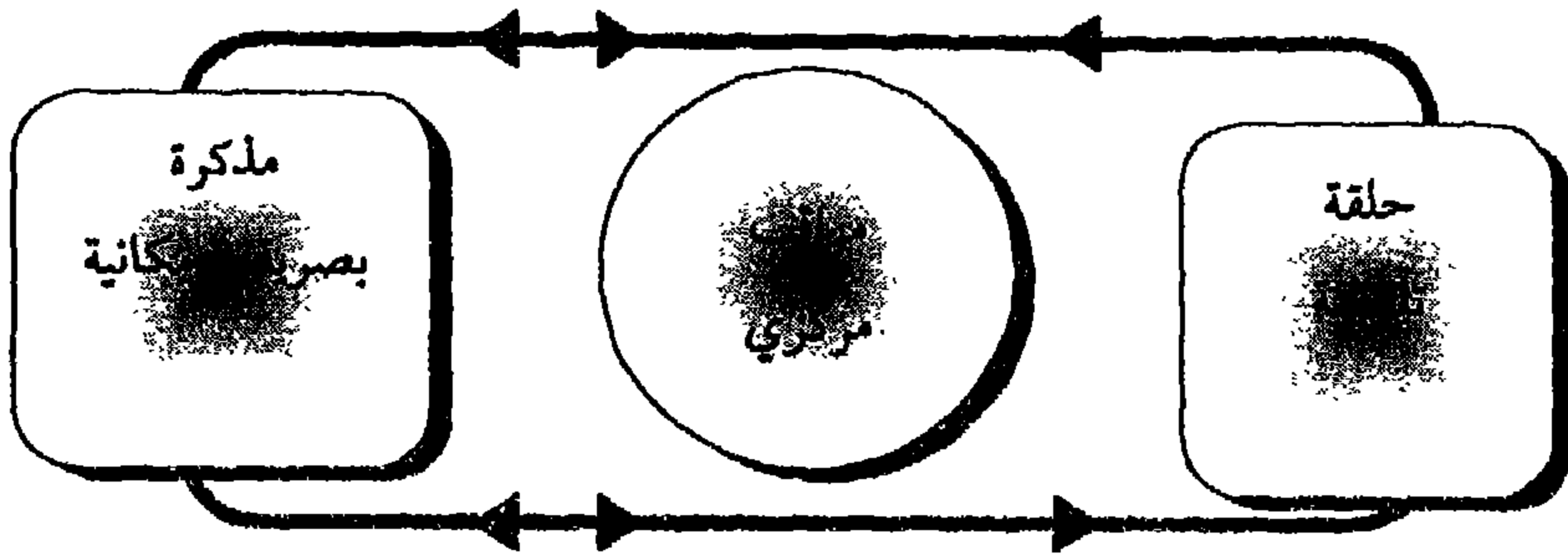
على النشاطات المعرفية الجارية، مدامت سعتها محدودة. وبذلك فقد حاولت بعض الأبحاث تحديد سعة الذاكرة القصيرة المدى، أي كمية المعلومات التي يستطيع الفرد معالجتها في آن واحد. ومن بينها دراسة ميلر Miller (1956) التي خلص فيها إلى أن الذاكرة القصيرة المدى، يمكنها الاحتفاظ في المتوسط بسبعة وحدات، أكثر أو أقل بوحدين عن المتوسط (أي أنها تحتفظ ما بين 5 و 9 وحدات)، وقد تكون هذه الوحدات حروفا أو كلمات، أو أرقام أو صور. لكن أبحاثا حديثة أوضحت أن سعة هذه الذاكرة تتأثر بالخصوصيات اللغوية لكل لغة، كما هو الشأن بالنسبة للغات الهندية الصينية التي تم التأكد بخصوصها أن الذاكرة القصيرة المدى تستطيع الاحتفاظ إلى حدود عشرة أرقام بهذه اللغة. وعليه، فإن سعة هذه الذاكرة نسبية، تؤثر فيها بالخصوص طبيعة اللغة المستعملة. وبذلك، نحتاج في عالمنا العربي إلى دراسات ميدانية لتحديد تأثير اللغة العربية على سعة هذه الذاكرة.

2.1.2. ذاكرة العمل

تعتبر ذاكرة العمل كما أسس لها بادللي Baddeley (1986)، من المكونات الأساسية للذاكرة القصيرة المدى. وقد عمل بادللي على تطوير هذا النموذج من خلال ملاحظاته التجريبية التي توصل من خلالها إلى أن الفرد يستطيع القيام بمهام متعددة في الوقت نفسه، ويستطيع استئناف عمل معين بعد انقطاعه لفترة وجيزة. إن التصور التقليدي للذاكرة القصيرة المدى، لا يسمح بتفسير مثل هذه العمليات. وعليه سنحاول أن نحدد ما المقصود بذاكرة العمل.

تتكون ذاكرة العمل (أو الذاكرة العاملة) من مجموعة نشيطة من القوالب لمعالجة المعلومات. تتكون هذه الذاكرة من سيرورات مستقلة، وتتمظهر في تنسيق مجموعة من السلوكات التي يقوم بها الفرد في الآن نفسه (من مثل قيادة سيارة والمشاركة في حوار مع راكب آخر)، أو الاحتفاظ بمسار نشاط معين (من مثل استئناف الحديث بعد انقطاعه لبضع ثوان). لا يمكن أن يحتوي هذا الجهاز الفرعي للذاكرة العاملة إلا على كمية محدودة من المعلومات، خلال الزمن الضروري لاستعمالها، ويسمح بمراقبة وتنظيم العمليات العاملة في

مهام معرفية معينة، من مثل: الاستنتاج أو التفكير أو الفهم أو التعلم.
اقترح Baddeley (1986) المكونات التالية لذاكرة العمل:



الخطاطة (8): ذاكرة العمل حسب تصور بادلي

يعتبر المراقب المركزي جهازاً غير متخصص، ويستطيع التفاعل مع الذاكرة البعيدة المدى. إنه المكون الواعي في هذا النموذج، إذ ينتقي عمليات المعالجة وينسق بينها ويراقبها. كما يعتبر المراقب المركزي وحدة للتدبير المركزي التي تنسق مختلف الإجراءات التي تشتغل داخل ذاكرة العمل. وهو الجهاز الفرعي الأكثر تعقيداً في ذاكرة العمل، إذ يعتبر المسؤول عن توزيع الموارد المعرفية بين معالجة المعلومات وتخزينها، من خلال توظيف جهازين مساعدين ومراقبتهم: الأول: حلقة تلفظية تعالج المعلومات بشكل لفظي، من خلال تكرارها وترميزها الفونولوجي. والثاني: مذكرة بصرية مكانية تسمح بتخزين المعلومات البصرية المكانية، من خلال الاحتفاظ النشط بالمشيرات البصرية والسمعية.

إن ذاكرة العمل جهاز ذكروي، يحتوي على قواعد اشتغاله الخاصة، التي تؤمنها شبكات عصبية دماغية خاصة، ويمكن أن يصاب هذا الجهاز بمفرده في سياق الإصابات الدماغية أو في بعض الأمراض الوظيفية من مثل الاكتئاب، أو أن يكون جزءاً من تجمع قصورات أخرى، خصوصاً في الإصابات الدماغية.

إن تقييم ذاكرة العمل ضروري جداً عندما يتطلب الأمر إخضاع الفرد لبرنامج إعادة التربية أو التنبيه الخاص. بالفعل، يسمح تقييمها للمتخصص في إعادة التربية، من

تحديد النشاطات المعرفية التي يجب الاشتغال عليها في جلسات إعادة التربية، وخصوصا معرفة نقط قوة المصاب أو نقط ضعفه، من أجل وضع إستراتيجية محتملة للتعويض أو لإعادة التربية.

1.2.1.2. قدرات ذاكرة العمل

إن نموذج ذاكرة العمل له قيمة تفسيرية كبرى إذا أخذنا بعين الاعتبار القدرات التالية:

- قدرات التخزين (بضع ثوان): تهتم هذه القدرات الاحتفاظ بنوع معين من المعلومات، فإذا كانت الحلقة التلفظية مسؤولة عن تخزين المعلومات اللفظية وتنشيطها، فإن المذكرة البصرية-المكانية مسؤولة عن الاحتفاظ بالمعلومات المكانية أو البصرية.
- قدرات التخزين بالإضافة إلى قدرات المعالجة: إن المراقب المركزي هو المكون الواعي في هذا النموذج، إنه يتتقى عمليات المعالجة وينسق بينها ويراقبها. وعليه، يتعلق الاشتغال الجيد لمعظم القدرات المعرفية الأخرى بسلامة المراقب المركزي.

2.2.1.2. الاختبارات

إن الاختبارات المستعملة هي اختبارات سعة الذاكرة، أي ما تستوعبه الذاكرة من معلومات في لحظة زمنية واحدة. وتسمح السعة بمعرفة ما إذا كان الاحتفاظ القصير المدى بمادة مسموعة أو بصرية يدخل ضمن المعايير العادية أو لا يدخل ضمنه. ونشير هنا إلى أن هذه المعايير نسبية، وتعلق بشكل كبير بالخصوصيات الصوتية وخصوصيات بناء الكلمات في اللغات المستعملة في الاختبار. وبذلك نفترض أن اللغة المستعملة في الاختبار، تؤثر على سعة ذاكرة العمل وعلى وظيفتها. وهو الأمر الذي يستلزم القيام بدراسات تجريبية لقياس تأثير اللغة العربية مثلا على سعة ذاكرة العمل ووظيفتها.

1.2.2.1.2. تقييم الحلقة التلفظية والمذكرة البصرية-المكانية

• تقييم سلامة الحلقة التلفظية

- مهمة سعة الأرقام بالترتيب العادي: يطلب الفاحص من المفحوص أن يكرر لائحة من الأرقام حسب ترتيبها المباشر، ويعمل الفاحص على الرفع التدريجي من عدد الأرقام حتى يفشل المفحوص مرتين في سرد الأرقام التي تليت عليه (انظر اختبار ذاكرة الأرقام - الترتيب العادي). يمكن أيضا أن تتكون اللائحة من حروف أو كلمات.

• تقييم سلامة المذكرة البصرية-المكانية

- مهمة تقييم السعة البصرية-المكانية: تتطلب هذه المهمة التوفر على تسعة مكعبات متفاوتة الحجم وموحدة الشكل واللون. وبترتيب هذه المكعبات من أكبرها إلى أصغرها أمام المفحوص، يعتمد الفاحص على لمس المكعبات بتتابع معين، ويجب على المفحوص أن يلمس المكعبات في نفس الترتيب. يرتفع عدد المكعبات الواجب لمسها بالتدريج حتى يفشل المفحوص مرتين في لمس المكعبات المطلوبة (انظر اختبار المكعبات بالترتيب العادي).

ملاحظة: يجب أن لا تحتوي المكعبات على علامات يمكن أن تساعد على التخزين الفونولوجي للمعلومات، من مثل الألوان أو الرسوم أو الأرقام أو الكلمات أو الصور...

2.2.2.1.2. تقييم سلامة المراقب المركزي

إن المراقب المركزي جهاز للمراقبة الواعية، الذي تكمن وظيفته في انتقاء المعلومات وعمليات المعالجة وتنسيقها ومراقبتها أثناء إنجاز مختلف المهام المعرفية. يكون تقييم المراقب المركزي باستعمال مهام تتطلب "تخزيناً للمعلومات، إضافة إلى معالجة معينة لهذه المعلومات في مدة زمنية قصيرة.

- الاختبارات المستعملة لتقييم المظهر الكمي للمراقب المركزي
- مهمة سعة الأرقام بالترتيب المعكوس: يعطي الفاحص لائحة من الأرقام، وعلى المفحوص تكرارها بشكل معكوس (مثلا إذا كان البند هو: "3 - 9"، يجيب المفحوص: "9 - 3")، ويرتفع عدد الأرقام بالتدريج، حتى يفشل المفحوص مرتين في نفس البند (انظر اختبار ذاكرة الأرقام - الترتيب المعكوس).
- مهمة السعة البصرية لمتواليات معكوسة: يلمس الفاحص مكعبات ثابتة، وعلى المفحوص لمسها بالترتيب المعكوس، يرتفع عدد المكعبات الملموسة بالتدريج، حتى يفشل المفحوص مرتين في نفس البند (انظر اختبار المكعبات - الترتيب المعكوس).
- الاختبارات المستعملة لتقييم المظاهر الكيفية للمراقب المركزي
- إنها مهمة تتطلب تنسيق المعلومات القادمة من مختلف الأجهزة الفرعية، أي المهمة المزدوجة لبادلي Baddeley، التي تتركب بين مهمتين في الآن نفسه: من جهة أولى، مهمة تتطلب من المفحوص أن يضع علامة (X) على مربعات حسب مسار معين (راجع المهمة 1 للتسلية)، ويفترض من هذه المهمة أن تعمل على تشبيح الذاكرة البصرية-المكانية؛ ومن جهة ثانية، مهمة سعة الأرقام، التي من المفترض أنها تتطلب تدخل الحلقة التلفظية (انظر اختبار ذاكرة الأرقام - الترتيب العادي).
- قبل تطبيق اختبار المهمة المزدوجة، يفحص الفاحص كل مهمة بشكل معزول. عندما يتم تحديد سعة المفحوص (مهمة سعة الأرقام الكلاسيكي)، يطلب الفاحص من المفحوص في مرحلة أولى أن يكرر لوائح من الأرقام حسب السعة (التي تم تحديدها سابقا) خلال دقيقتين، ثم يطلب من المفحوص في مرحلة ثانية أن يضع علامات (X) على مسار معين لمدة دقيقتين. تكمن المرحلة الثالثة إذن في القيام بهذين النشاطين في الوقت نفسه، وملاحظة ما إذا كان المفحوص قادرا على ذلك، أو أن هذا الشرط من المهمة المزدوجة يضعه أمام صعوبات معينة، وهو ما يعتبر مؤشرا على حالة مرضية، تستدعي تدخلا معيناً من قبل متخصص.

اختبار ذاكرة الأرقام - الترتيب العادي

قاعدة توقيف الاختبار: بعد الإخفاق في محاولتين لنفس العنصر، يجب تمرير

المحاولتين معا لكل عنصر ولو أخفق في المحاولة الأولى.

تسجيل الأجوبة: تسجيل كل الأجوبة التي يقدمها الفرد

قاعدة التنقيط: صفر نقطة (0) أو نقطة واحدة (1) بالنسبة لكل محاولة.

التاريخ:		الجلسة رقم:	
الاسم:		السن:	
الجنس: ذكر: <input type="checkbox"/> أنثى: <input type="checkbox"/>		المستوى الدراسي:	
العناصر / المحاولات		الجواب	النقطة: 0 أو 1
1	محاولة 1	7 - 1	
	محاولة 2	3 - 6	
2	محاولة 1	2 - 8 - 5	
	محاولة 2	4 - 9 - 6	
3	محاولة 1	9 - 3 - 4 - 6	
	محاولة 2	6 - 8 - 2 - 7	
4	محاولة 1	1 - 3 - 7 - 2 - 4	
	محاولة 2	6 - 3 - 8 - 5 - 7	
5	محاولة 1	3 - 7 - 4 - 9 - 1 - 6	
	محاولة 2	7 - 8 - 4 - 2 - 9 - 3	
6	محاولة 1	8 - 2 - 4 - 7 - 1 - 9 - 5	
	محاولة 2	6 - 8 - 3 - 9 - 7 - 1 - 4	
7	محاولة 1	7 - 4 - 6 - 2 - 9 - 1 - 8 - 5	
	محاولة 2	4 - 7 - 1 - 5 - 9 - 2 - 8 - 3	
8	محاولة 1	4 - 8 - 5 - 2 - 6 - 8 - 5 - 7 - 2	
	محاولة 2	8 - 6 - 5 - 2 - 4 - 9 - 3 - 1 - 7	
مجموع نقط الترتيب العادي: (أقصى نقطة = 16)			

اختبار المكعبات

يمكن استعمال مكعبات من الخشب أو البلاستيك، شريطة ألا توجد بها علامات مميزة تساعد على التسنين الفونولوجي، من مثل: اللون أو الكلمات أو الأرقام أو الحروف أو الصور المرسومة عليها، ويمكن ترقيم المكعبات من الجهة المقابلة للفاحص فقط لتسهيل مأموريته.

قاعدة توقيف الاختبار: بعد الإخفاق في محاولتين اثنتين لنفس العنصر، يجب تمرير المحاولتين معا لكل عنصر، ولو أخفق في المحاولة الأولى.

تسجيل الأجوبة: تسجيل كل الأجوبة التي يقدمها الفرد.

قاعدة التنقيط: صفر نقطة (0) أو نقطة واحدة (1) بالنسبة لكل محاولة.

اختبار المكعبات - الترتيب العادي

التاريخ:		الجلسة رقم:	
الاسم:		السن:	
الجنس: ذكر: <input type="checkbox"/> أنثى: <input type="checkbox"/>		المستوى الدراسي:	
العناصر / المحاولات		الجواب	النقطة: 0 أو 1
1	محاولة 1	5 - 1	
	محاولة 2	3 - 6	
2	محاولة 1	8 - 1 - 3	
	محاولة 2	5 - 2 - 6	
3	محاولة 1	3 - 9 - 5 - 8	
	محاولة 2	7 - 9 - 2 - 4	
4	محاولة 1	9 - 1 - 6 - 7 - 2	
	محاولة 2	5 - 8 - 4 - 3 - 6	
5	محاولة 1	2 - 3 - 1 - 8 - 7 - 4	
	محاولة 2	4 - 6 - 5 - 1 - 2 - 9	
6	محاولة 1	4 - 2 - 9 - 6 - 1 - 5 - 7	
	محاولة 2	7 - 1 - 6 - 3 - 2 - 8 - 5	
7	محاولة 1	4 - 6 - 9 - 7 - 2 - 8 - 3 - 1	
	محاولة 2	5 - 6 - 9 - 2 - 1 - 4 - 7 - 8	
8	محاولة 1	4 - 8 - 5 - 2 - 6 - 8 - 5 - 7 - 2	
	محاولة 2	8 - 6 - 5 - 2 - 4 - 9 - 3 - 1 - 7	
مجموع نقط الترتيب العادي: (أقصى نقطة = 16)			

اختبار ذاكرة الأرقام - الترتيب المعكوس

قاعدة توقيف الاختبار: بعد الإخفاق في محاولتين لنفس العنصر، يجب تمرير

المحاولتين معا لكل عنصر ولو أخفق في المحاولة الأولى.

تسجيل الأجوبة: تسجيل كل الأجوبة التي يقدمها الفرد

قاعدة التنقيط: صفر نقطة (0) أو نقطة واحدة (1) بالنسبة لكل محاولة.

التاريخ:		الجلسة رقم:	
الاسم:		السن:	
الجنس: ذكر: <input type="checkbox"/> أنثى: <input type="checkbox"/>		المستوى الدراسي:	
العناصر / المحاولات		الجواب	النقطة: 0 أو 1
1	محاولة 1	2-4 4-2	
	محاولة 2	5-7 7-5	
2	محاولة 1	6-2-9 9-2-6	
	محاولة 2	4-1-5 5-1-4	
3	محاولة 1	3-2-7-9 9-7-2-3	
	محاولة 2	4-9-6-8 8-6-9-4	
4	محاولة 1	1-5-2-8-6 6-8-2-5-1	
	محاولة 2	6-1-8-4-3 3-4-8-1-6	
5	محاولة 1	5-3-9-4-1-8 8-1-4-9-3-5	
	محاولة 2	7-2-4-8-5-6 6-5-8-4-2-7	
6	محاولة 1	8-1-2-9-3-6-5 5-6-3-9-2-1-8	
	محاولة 2	4-7-3-9-1-2-8 8-2-1-9-3-7-4	
7	محاولة 1	9-4-3-7-6-2-5-8 8-5-2-6-7-3-4-9	
	محاولة 2	7-2-8-1-9-6-5-3 3-5-6-9-1-8-2-7	
مجموع نقط الترتيب العادي: (أقصى نقطة = 14)			

اختبار المكعبات - الترتيب المعكوس

قاعدة توقيف الاختبار: بعد الإخفاق في محاولتين اثنتين لنفس العنصر، يجب تمرير المحاولتين معا لكل عنصر، ولو أخفق في المحاولة الأولى.

تسجيل الأجوبة: تسجيل كل الأجوبة التي يقدمها الفرد.

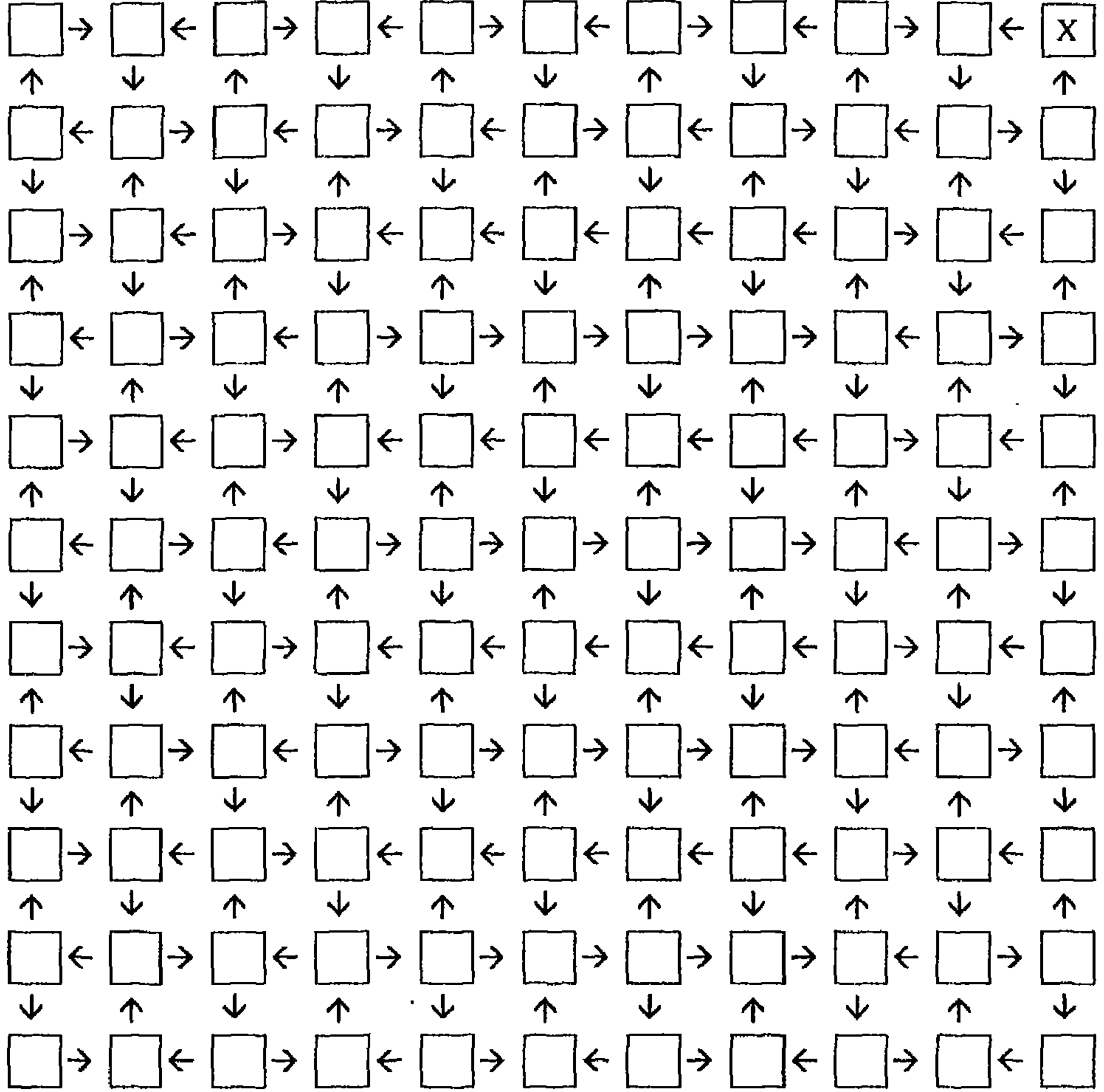
قاعدة التقيط: صفر نقطة (0) أو نقطة واحدة (1) بالنسبة لكل محاولة.

التاريخ:		الجلسة رقم:	
الاسم:		السن:	
الجنس: ذكر: <input type="checkbox"/> أنثى: <input type="checkbox"/>		المستوى الدراسي:	
العناصر / المحاولات		الجواب	النقطة: 0 أو 1
1	محاولة 1	2-4 (2-4)	
	محاولة 2	5-7 (5-7)	
2	محاولة 1	6-2-9 (6-2-9)	
	محاولة 2	4-1-5 (4-1-5)	
3	محاولة 1	3-2-7-9 (3-2-7-9)	
	محاولة 2	4-9-6-8 (4-9-6-8)	
4	محاولة 1	1-5-2-8-6 (1-5-2-8-6)	
	محاولة 2	3-4-8-1-6 (3-4-8-1-6)	
5	محاولة 1	5-3-9-4-1-8 (5-3-9-4-1-8)	
	محاولة 2	7-2-4-8-5-6 (7-2-4-8-5-6)	
6	محاولة 1	8-1-2-9-3-6-5 (8-1-2-9-3-6-5)	
	محاولة 2	4-7-3-9-1-2-8 (4-7-3-9-1-2-8)	
7	محاولة 1	9-4-3-7-6-2-5-8 (9-4-3-7-6-2-5-8)	
	محاولة 2	7-2-8-1-9-6-5-3 (7-2-8-1-9-6-5-3)	
مجموع نقط الترتيب العادي: (أقصى نقطة = 14)			

المهمة (1) للتسلية

يجب إتباع المسار الذي يحدده اتجاه السهام، مع وضع علامة (X) في كل خانة تم المرور عليها.

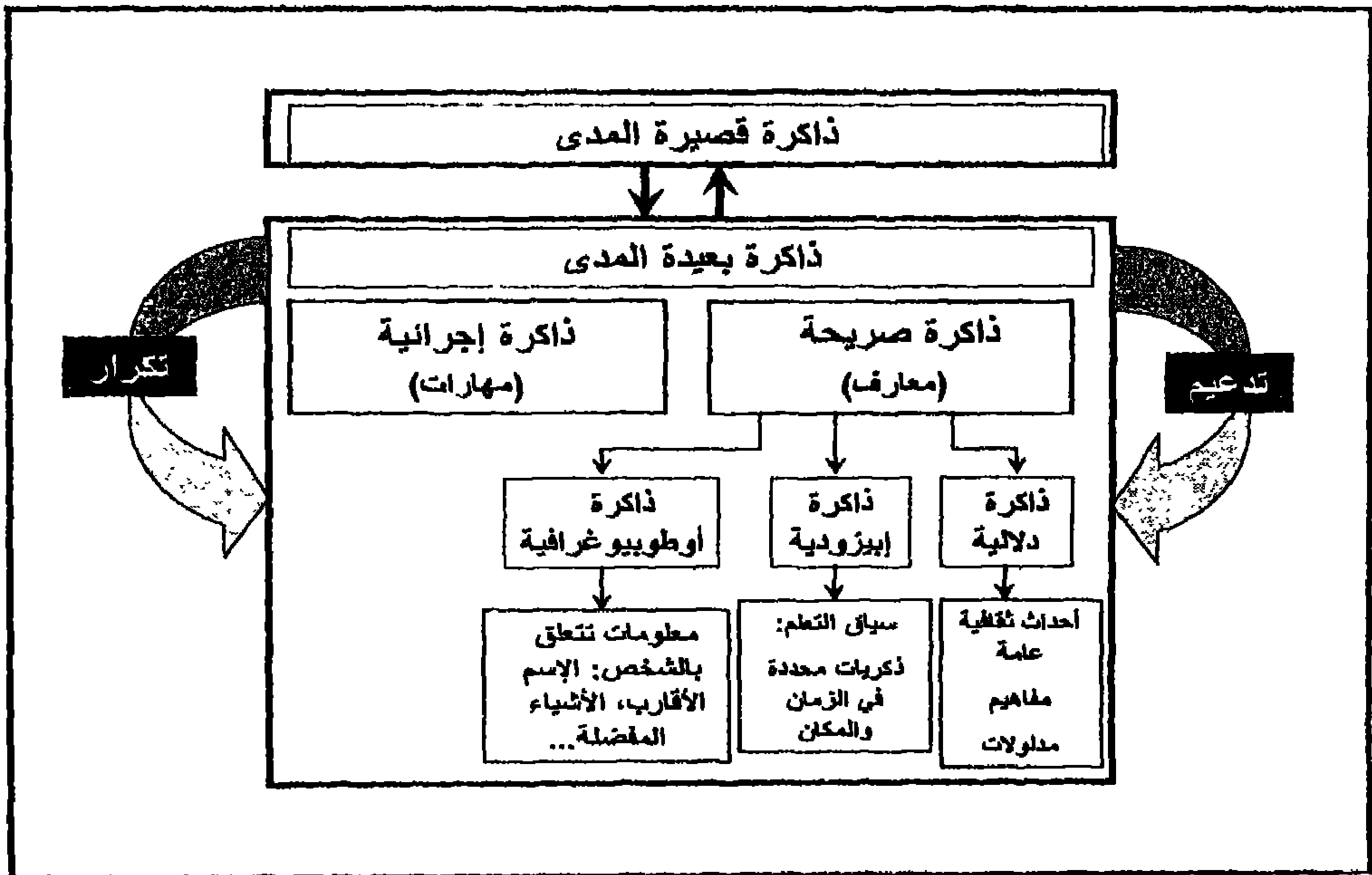
المدة الزمنية لمهمة التسلية هي: دقيقتين (2).



2.2. اختبار التعلم والاستحضار

1.2.2. الذاكرة البعيدة المدى

تعتبر الذاكرة البعيدة المدى المقابل البيوي للذاكرة القصيرة المدى التي رأيناها سالفاً. وإذا كانت سعة الذاكرة القصيرة المدى صغيرة جداً، فإن سعة الذاكرة البعيدة المدى كبيرة جداً يصعب تحديدها. إنها عموماً مخزن لكل المعارف والمهارات التي اكتسبها الإنسان وتعلمها طيلة حياته، وتستمر فيها معظم هذه المعطيات طيلة العمر. وبما أن الاختبار الموالي يتعلق بالتعلم (أي تخزين المعلومات في الذاكرة) والاستحضار (أي تذكر المعلومات)، فإننا سنعمل على توضيح أهم مكونات الذاكرة البعيد المدى وآليات اشتغالها بالاعتماد على الخطاطة التالية⁽¹⁾:



الخطاطة (9): مكونات الذاكرة البعيدة المدى وآليات اشتغالها

⁽¹⁾ للمزيد من التوضيح حول هذه النقطة، راجع: زغبوش (2008) وزغبوش (2008). ويمكن تحميل المقال الأخير من الرابط: <http://www.psy-cognitive.net/vb/t392.html>. وللإطلاع على الخصائص المنهجية لدراسة الذاكرة، يمكن الإطلاع على: زغبوش (2007)، ويمكن تحميل المقال من الرابط: <http://www.psy-cognitive.net/vb/t225.html>

إن الأبحاث التي تناولت الذاكرة البعيدة المدى قد تساءلت عن محتواها بسبب استحالة تحديد سعتها، فالذاكرة البعيدة المدى تعتبر مستودعا يضم عصارة تجارب الماضي، ولمدة غير محدودة افتراضيا، فهي جهاز يوظف مجموعة من السيورورات التي تسمح باستعمال التعلّيمات السابقة، لأن مجال استعمالها واسع جدا يمتد من سياقة السيارة أو التعرف على وجه مألوف، إلى فهم العالم المحيط.

وقد تعددت تقسيمات هذه الذاكرة بتعدد طبيعة المعلومات التي تحتويها، ونميز فيها

ما يلي:

• الذاكرة الإجرائية

إن الذاكرة الإجرائية تسمح بتحديد كيفية تنفيذ فعل أو متوالية من الأفعال، وتشير آليا إلى السلوك الواجب تبنيه في وضعية معينة. تنتج هذه المعارف عن ممارسة متكررة، وتتمظهر في المهارات الإدراكية-الحركية. لا يمكن التعبير عن الذاكرة الإجرائية شفويا، بل يُعبّر عن محتواها بواسطة سلوك متمظهر يوضح تأثيرات التعلم. إن هذه الذاكرة لا تتأثر كثيرا بالنسيان، ولكنها تخضع فقط لنقصان الكفاءة في إنجاز مهارة معينة.

• الذاكرة الصريحة

تسمح الذاكرة الصريحة بتمثل العلاقات بين المواضيع والأحداث في المحيط. ويمكن النفاذ إلى محتوى هذه الذاكرة والتعبير عنه من خلال ما رأيت أو سمعت، لأنها تضم معارف يمكن التعبير عنها بواسطة كلمات أو صور. ويمكن تقسيمها إلى ذاكرة دلالية، وذاكرة إبيزودية⁽¹⁾ حسب الإحالة على معلومات ذات طبيعة عامة ومستقلة عن سياق معين (4=2+2) أو صنف أوطوبيوغرافي (ما فعلناه الأحد الماضي). فإذا كانت الذاكرة الإبيزودية تحتفظ بالأحداث المتعلقة بسيرة الفرد، وتخضع لتأثيرات التداخلات والنسيان والذاتية

(1) الإبيزود l'épisode، حسب الكفاط (1996)، مشتق من épeisodia في التراجيديا اليونانية، ومن بين معانيها أنها حركة ثانوية تتصل بطريقة غير مباشرة بالحركة الرئيسية لتكوين الكل. وعلى أساس هذا التعريف، لم نستعمل مصطلح مشهد لنميزه عن مقابله الفرنسي scène.

وتأثيرات السياق... فإن الذاكرة الدلالية تحتوي على معارف مستخلصة من التجربة، تُوجّه وتُنظّم استقبال المعلومات من المحيط حيث لا وجود للنسيان بالمعنى الدقيق للكلمة، ولكن وجود نوع من صعوبة النفاذ إلى هذه المعلومات. إنها تشكل قاعدة عامة من المعارف التي يبنّيها الفرد انطلاقاً من تجارب مختلفة في معزل عن سياقها. ونقصد عادة بالذاكرة الدلالية ذاكرة الوقائع والمفاهيم، أي مجموع المعارف المفاهيمية المكتسبة التي تسمح لنا بفهم عالمنا المحيط انطلاقاً من سؤال "ماذا أعرف؟". وغالباً ما يعتبر هذا الجهاز في السيكلولوجيا المعرفية مسؤولاً عن فهم المواضيع كيفما كانت طبيعتها سواء البصرية أو اللمسية أو اللسانية. لذا فإن اختبار كفاءتها يتم من خلال اختبار معرفة الأفراد بالكلمات التي تنتمي إلى المفردات المتداولة.

2.2.2. آليات الاحتفاظ بالمعلومات

- التخزين: لكي تكون المعلومات مفيدة عند اكتسابها، يجب تخزينها في الذاكرة البعيدة المدى عندما تصل مرحلة متقدمة من المعالجة. يفترض الكثير من الباحثين، أن تخزين المعلومات يكون أسهل إذا تعددت إسناداتها. وتكون هذه الإسنادات داخلية يمنحها الفرد من خلال ربط علاقات مع معلومات متوفرة لديه سلفاً، أو خارجية يحملها المثير نفسه. لكن تخزين المعلومات لا يضمن إمكانية تذكرها في أية لحظة ولا يفيد في توضيح كيفية الاحتفاظ بها في الذاكرة.
- *الاحتفاظ: تشكل الحدود الزمنية للاحتفاظ خاصية تُميّز ذاكرة العمل عن الذاكرة البعيدة المدى. فالذكريات المحفوظة في الذاكرة البعيدة المدى تدوم سنوات حتى لو تأثرت سلباً (أي تلاشت) أو عُوِّضت بمعلومات جديدة (أي تداخلت مع معلومات أخرى). وللاحتفاظ على المعلومات أو إعادة تنظيمها داخل الذاكرة البعيدة المدى، تحتاج الذاكرة إلى آلية التدعيم.
- أما ذاكرة العمل، فإنها هشة ومؤقتة بشكل كبير، إذا لم تُعالج المعلومات فيها بشكل متواصل من خلال آلية التكرار الذهني، فإنها لن تدوم أكثر من بضع ثوان، حيث

يصيبها التلف، أو تُعوّض بمعلومات جديدة.

- آلية التكرار الذهني: يُعتبر التكرار الذهني خطاباً داخلياً، وهو أهم آلية لتنشيط المعلومات في ذاكرة العمل قبل تلاشيها. وبذلك يعمل التكرار الذهني على الحفاظ على المعلومات مُنشطة في انتظار خضوعها للترميز وانتقالها إلى الذاكرة البعيدة المدى أو اندثارها كلية إذا كانت أهميتها ضئيلة مقارنة مع المعلومات الواردة. وإذا كان الاحتفاظ القصير المدى بالمعلومات لا يتجاوز بضع ثوان، فإن هذا الحيز الزمني لا يسمح للمعلومات بالاستقرار في الذاكرة إلا بتدخل آلية التكرار الذهني.
- آلية التدعيم: لا يمكن للمعلومات التي تم ترميزها في ذاكرة العمل أن تدوم طويلاً، وأن يتم الاحتفاظ بها بشكل منظم، إلا إذا انتقلت إلى الذاكرة البعيدة المدى. ولكي تبقى المعلومات مُتوفرة في هذه الذاكرة، يجب تنشيط عمليات التدعيم. ويمكن أن ينتج التدعيم عن توافق عالٍ مع المحتوى السابق للذاكرة؛ حيث يُسهّل إدماج التمثيلات الذاكرية الجديدة في التمثيلات القديمة. ويمكن أيضاً أن يتطلب التدعيم عملاً معرفياً متكرراً من المراجعة الذهنية، ولذلك تعتبر آلية ضرورية للحفاظ على توفّر المعلومات المُرمّزة في الذاكرة الدائمة.

3.2.2. آليات استرجاع المعلومات

إذا كان التخزين بالذاكرة يتطلب، بالنسبة للسيكولوجيين المعرفيين (Neisser، 1982)، عدداً مُعيّناً من العمليات الذهنية، فإن على المعلومات أن تُرمّز أولاً وتُخزّن في الذاكرة، قبل إمكانية استرجاعها بواسطة آليات معرفية خاصة (Billig و Edwards، 1994: 742) تتمثل أساساً في الاسترجاع والتذكر.

- الاسترجاع: يُطرح اختبار نجاعة التخزين في الذاكرة من خلال القدرة على استرجاع معلومات تحولت إلى تمثيلات ذاكرية. فالاسترجاع سيروية تسمح بالنفاذ إلى المعلومات في الذاكرة البعيدة المدى في الوقت الملائم، وتوفيرها للذاكرة العمل، بهدف معالجة المعطيات المستقاة من المحيط. وبذلك يتم الاسترجاع دائماً بمساعدة مؤشر للاسترجاع، وهو عبارة عن مثير أو حدث يُحدّد المعلومات التي يجب النفاذ إليها.

وعلى هذا الأساس يظل الاسترجاع عملية بحث إرادية (على الأقل في جزء منها) تقودها المعلومات السياقية المرتبطة بفعل إعادة التذكر. إن عدم القدرة على استرجاع المعلومات يكون في الغالب بسبب وجود الفرد في شروط مَوْضِيعَةٍ ومعرفية ووجدانية أو سياقية مغايرة لتلك التي بُنيت فيها.

- أما التذكر، فهو سيرورة بحث نشيطة عن المعلومات، لا تفترض وجود اتصال إدراكي بين المثير والفرد، ويسمح التذكر باسترجاع المعلومات في غياب الموضوع أو الحدث المقابل له في الواقع.

3.2. اختبار الكلمات الخمس

1.3.2. وصف الأداة والهدف منها

إن اختبار الكلمات الخمس اختبار سهل وسريع التطبيق: يتطلب دقيقتين لتطبيقه، إضافة إلى ما بين 3 و 5 دقائق لتحويل الانتباه، أي أن الزمن الكلي للاختبار يتراوح ما بين 5 و 7 دقائق. ويكمن هذا الاختبار في تقديم لائحة من 5 كلمات، ودراسة تخزين هذه اللائحة من قبل المفحوص وتذكرها أو استحضارها من طرفه (وهو ما يسمى بالتعلم).

يجرى اختبار الكلمات الخمس على ثلاث مراحل:

- المرحلة الأولى: التسنين أو الترميز. تكمن في دراسة تعلم لائحة الكلمات، ويتعلق الأمر بالتأكد من أن المعلومات (أي لائحة الكلمات الخمس) قد تم تخزينها فعلياً في ذاكرة المفحوص (مرحلة التسنين أو الترميز)، وهو ما يعني التحقق من أن المتعلم قد تحقق فعلياً.
- المرحلة الثانية: تحويل الانتباه. ويكمن في القيام بنشاط آخر يكون الهدف منه تحويل انتباه المفحوص لوقت كاف، من مثل: نقل رسم، تلوين لوحة... لمدة تتراوح بين 3 و 5 دقائق (التأكد من الاحتفاظ الفعلي بالمعطيات).
- المرحلة الثالثة: التذكر المؤجل. ويكمن في دراسة التخزين الفعلي للمعطيات بالذاكرة واستحضارها.

2.3.2. المبدأ والتنقيط

- إن قيمة النتيجة الكلية تساوي مجموع نتيجة التعلم (.../5)، زائد مجموع نتيجة التذكر المؤجل (.../5)، وقد حدد المجموع الكلي في 10 نقاط (10/10).
- إن نتيجة أقل من 10 نقاط لدى المسنين تسمح بالكشف عن حوالي 91% من الأشخاص المصابين بمرض الزهايمر.
- إن نتيجة أقل من 10 لدى الأطفال تدل على وجود صعوبات في تخزين المعلومات، أو الاحتفاظ بها أو تذكرها، وقد تكون غالباً مرتبطة بصعوبات نفسية أو معرفية من مثل القلق الحاد أو الاكتئاب أو تشتت الانتباه، ويمكن أن يكون نتيجة لإصابة دماغية.
- عموماً، في حالة كون النتيجة أقل من 10، يجب توجيه المفحوص إلى مختص في الأعصاب، لتعميق البحث بالتقنيات الملائمة لذلك، والكشف عن مختلف المكونات المعرفية، قبل توجيهه إلى معالج نفسي إن كان الأمر يتعلق باضطرابات نفسية وليست عصبية.

3.3.2. إرشادات

يقدم هذا الاختبار وفق مراحل محددة نقدمها كالتالي:

● المرحلة الأولى (1): تقديم اللائحة للمفحوص

تقدم ورقة مستقلة للمفحوص مكتوب عليها بخط واضح الكلمات الخمس فقط، ويطلب منه قراءتها: أقرأ هذه اللائحة من الكلمات بصوت مرتفع، وحاول أن تحتفظ بها، سأطلب منك استحضارها لاحقاً.

مَسْجِدٌ

قَهْوَةٌ

عَنْكَبُوتٌ

صَخْنٌ

سَيَّارَةٌ

● المرحلة الثانية (2): مساءلة المفحوص

"هل يمكنك أن تقول لي وأنت تنظر إلى اللائحة، ما هو اسم الحشرة؟"
"هل يمكنك أن تقول لي وأنت تنظر إلى اللائحة، ما هو اسم آنية المطبخ؟"
"هل يمكنك أن تقول لي وأنت تنظر إلى اللائحة، ما هو اسم البناية؟"
"هل يمكنك أن تقول لي وأنت تنظر إلى اللائحة، ما هو اسم وسيلة النقل؟"
"هل يمكنك أن تقول لي وأنت تنظر إلى اللائحة، ما هو اسم المشروب؟"
يقلب المفحوص اللائحة

● المرحلة الثالثة (3): مساءلة المفحوص من جديد

"هل يمكنك أن تقول لي الكلمات التي قرأتها؟"

● المرحلة الرابعة (4): بالنسبة للكلمات التي لم يتذكرها، وفقط بالنسبة لهذه الكلمات، يطلب من المفحوص ما يلي:

"ماذا كان اسم" ويعطي الفاحص المؤشر الملائم للكلمة التي لم يتذكرها (مثلا: لم يتذكر كلمة "قهوة"، نطرح سؤال: "ماذا كان اسم المشروب؟")

● المرحلة الخامسة (5): حساب مجموع الأجوبة الصحيحة = نتيجة التعلم

إذا كانت النتيجة تساوي 5: معناه أن تسجيل المعلومات كان فعليا، وعليه، يمكن المرور إلى المرحلة السادسة (6).

إذا كانت النتيجة أقل من 5: نشير بالأصبع إلى الكلمات التي لم يتذكرها، ثم نقلب اللائحة، ونطلب من المفحوص ذكر الكلمات التي لم يتذكرها أثناء جوابه على مؤشراتنا. إن الهدف من هذه العملية هو التأكد من أن المفحوص قد سجل كل الكلمات بشكل جيد.

● المرحلة السادسة (6): متابعة الاختبار من خلال القيام بأنشطة أخرى

إن الهدف من هذه العملية هو تحويل انتباه المفحوص لمدة زمنية تتراوح بين 3 و5 دقائق. مثلا، من خلال القيام بأنشطة أخرى من مثل: نقل رسم، ترتيب مكعبات، تلوين صورة أو شكل... (انظر مهمة التسلية (1) أو مهمة التسلية (2) لتحويل الانتباه).

- المرحلة السابعة (7): مساءلة المفحوص من جديد
"هل يمكنك أن تقول لي الكلمات الخمس؟"
بالنسبة للكلمات التي لم يتذكرها، وفقط بالنسبة لهاته الكلمات، نطلب منه:
"ماذا كان اسم"، وإعطاء المؤشر الملائم للكلمة التي لم يتذكرها (مثلا: إن لم يتذكر
كلمة "سيارة"، نطرح سؤال: "ماذا كان اسم وسيلة النقل؟")
- المرحلة الثامنة (8): احسب عدد الأجوبة الصحيحة = نتيجة الذاكرة.
المجموع الكلي للنقط = نتيجة التعلم + نتيجة التذكر.

الورقة التقنية لاختبار الكلمات الخمس

التاريخ:	الجلسة رقم :
الاسم:	السن:
الجنس: ذكر: <input type="checkbox"/> أنثى: <input type="checkbox"/>	المستوى الدراسي:

صع العائمة (X) أو العائمة (✓) تشير إلى الأجوبة الصحيحة التي تم تذكرها
بخطوبة أو من خلال مؤشر التذكر.

التعلم (تذكر نحظري)		الذاكرة (تذكر مؤجل)
<input type="checkbox"/>	بناية: مسجد	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	مشروبات: قهوة	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	حشرة: عقارب	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	آنية المطبخ: صحن	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	وسيلة النقل: سيارة	<input type="checkbox"/>
النتيجة <input type="checkbox"/> / 5		النتيجة <input type="checkbox"/> / 5
النتيجة العامة (مجموع التعلم + الذاكرة) <input type="checkbox"/> / 10		

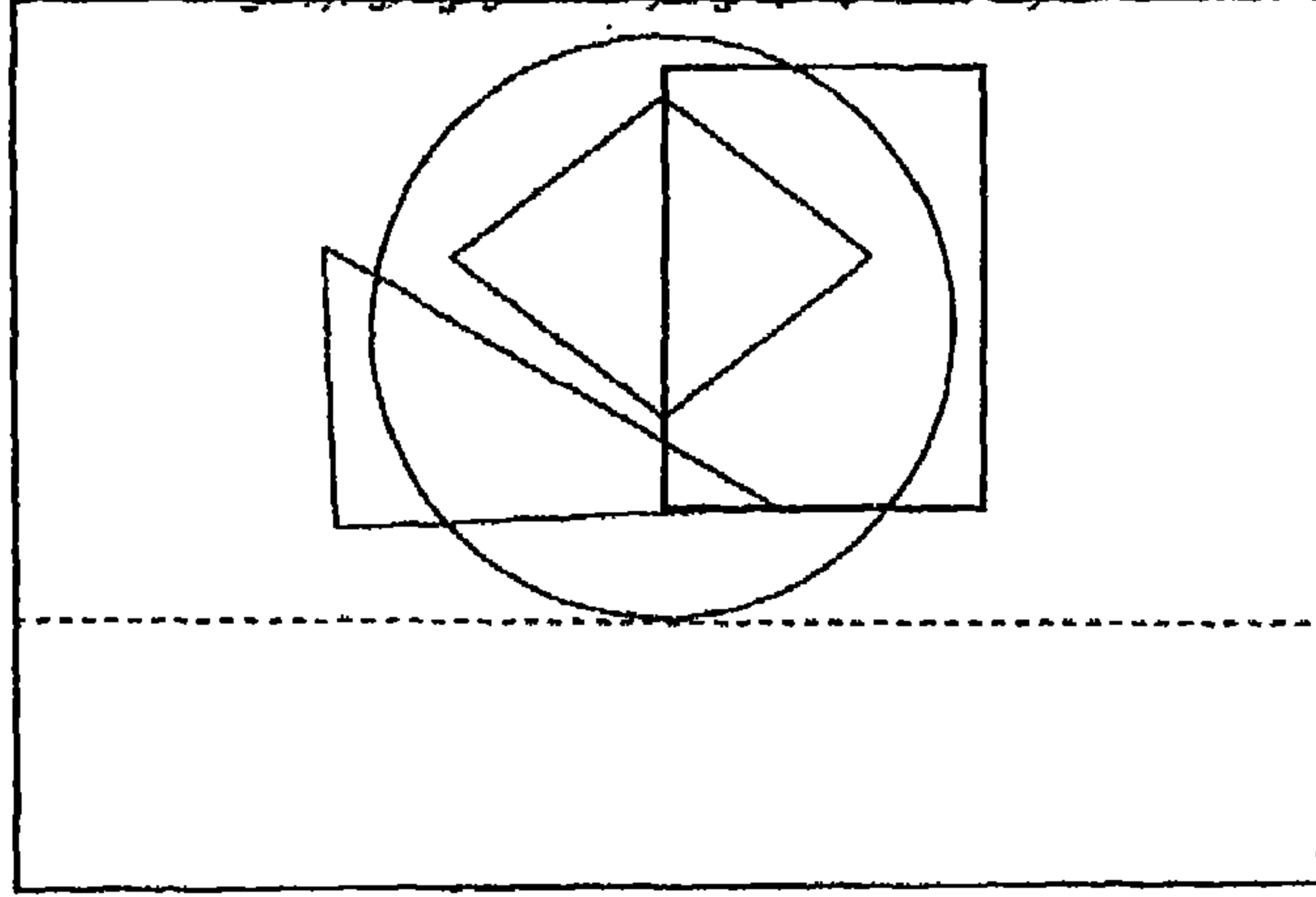
المهمة (1) للتسلية وتحويل الانتباه

تقدم هذه المهمة للمفحوص إذا كان مستواه التعليمي لا يسمح له بالقيام بالمهمة

(2) للتسلية وتحويل الانتباه.

إرشادات

- إما: "أنقل الرسم الذي أمامك في النصف السفلي من الورقة".
 - أو: "لوّن الرسم الذي أمامك". وفي هذه الحالة يجب توفير أقلام ملونة.
- المدة الزمنية المخصصة لهذه المهمة في اختبار الكلمات الخمس هي ما بين 3 و 5 دقائق.



مهمة (2) للتسلية وتحويل الانتباه

تقدم هذه المهمة للمفحوص إذا كان مستواه التعليمي يسمح له بالقيام بها.

إرشادات: قم بالعمليات الحسابية الضرورية من جمع وطرح، انطلاقاً من العدد

"صفر" (0) الذي يوجد أعلى الشبكة على يمينها، حسب الشروط التالية:

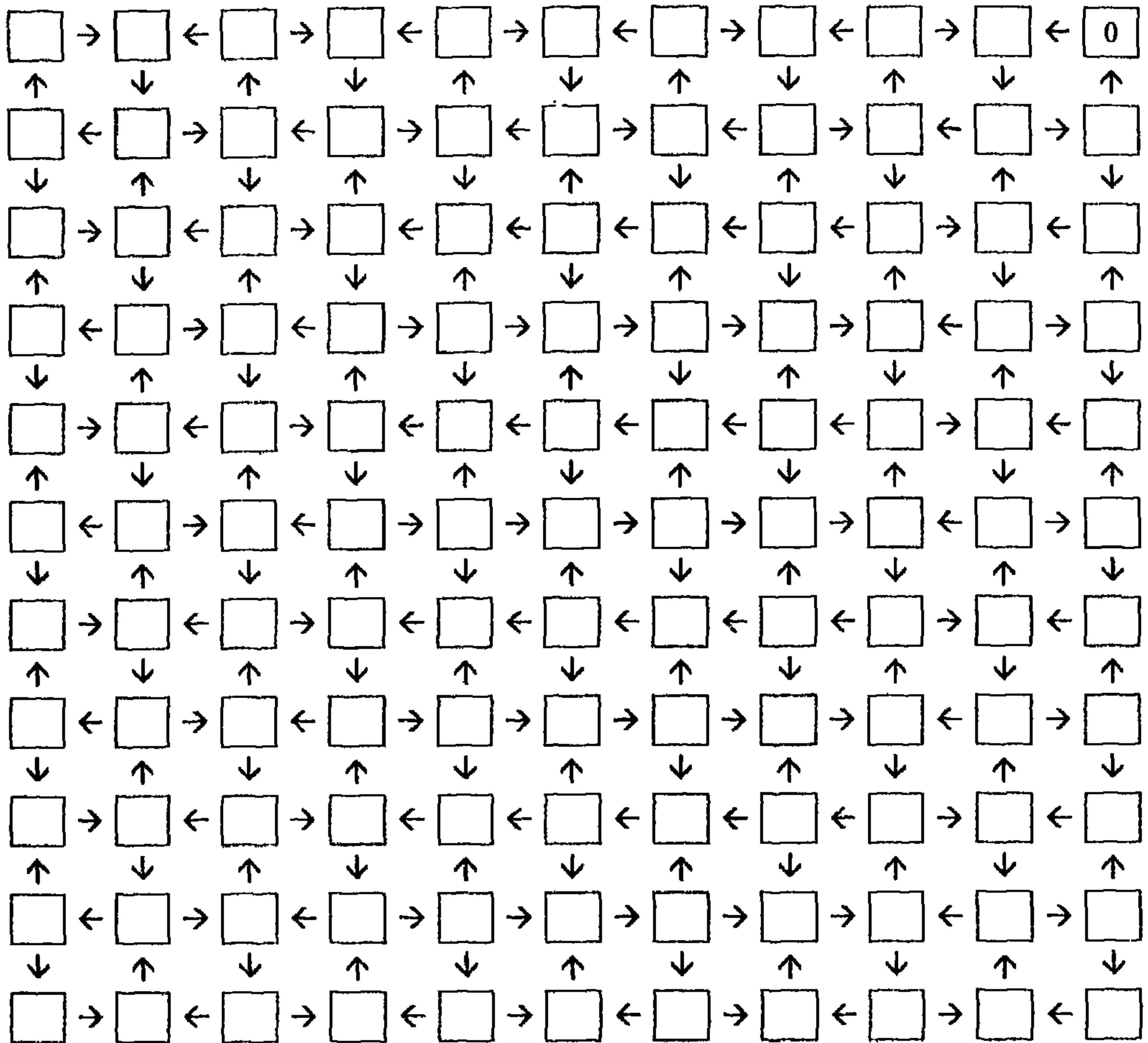
من اليمين إلى اليسار: $1+$ (أي إضافة 1 إلى المجموع السابق)

من اليسار إلى اليمين: $1-$ (أي طرح 1 من المجموع السابق)

من فوق إلى تحت: $2+$ (أي إضافة 2 إلى المجموع السابق)

من تحت إلى فوق: $2-$ (أي طرح 2 من المجموع السابق)

ضع ناتج العملية في المربع الملائم لاتجاه السهم، ثم أتم العملية بهذه الطريقة.
 المدة الزمنية لمهمة التسلية (2) هي: دقيقتان (2) في اختبار ذاكرة العمل، وما بين 3 و5 دقائق بالنسبة لاختبار الكلمات الخمس.



3. سلاّم التقييم الذاتي لعلاقة الآباء بالأبناء⁽¹⁾

إن الأسرة والمدرسة عنصران مهمان في تحديد الأسلوب الأسلم للتعامل مع الطفل⁽²⁾، وينبغي للمرشد أن يكونَ تصورا واضحا عن دورهما، ويلمّ بخصوصياتهما، لما لهما من الأثر في جعل المرشد ناجعا وناجحا.

1.3. دور المدرسة وتأثيرها

إن المدرسة هي المجال الخصب ليقارن فيه التلميذ نفسه مع أقرانه على جميع المستويات، وليكتسب فيه المعارف والمهارات والقواعد الاجتماعية والمعايير الأخلاقية... نعم، فمعرفة الذات تمر بالضرورة عبر معرفة الآخر من خلال التفاعل والتعايش معه. فالمقارنة مع الآخر تتجلى بالخصوص لدى التلاميذ في المجال التعليمي داخل القسم، وفي هذا الباب أوضحت العديد من الدراسات أن نجاعة تشغيل الإجراءات الذهنية لدى المتعلم أو عدم نجاعتها، تنتج أساسا عن المقارنة الاجتماعية في القسم، من خلال تقييم الكفاءة الذاتية للمتعلم بالمقارنة مع المتعلم الآخر الموجود في القسم نفسه (Fayol وMonteil، 1994). من جهة أخرى، للأطفال حاجة حيوية لأن يتعلموا مقارنة أنفسهم مع أطفال آخرين، وخوض التجارب، وتجريب الأخطاء، والتي تعتبر ممهدة للصداقات الناشئة كما تقول Peck (1978). إنه عبر المصارعات الأخوية (الشفوية أو الجسدية) يتعلم الإخوة والأخوات مثلا العدوانية السليمة. وعليه، فإن العلاقة الأخوية تشجع نمو المشاعر وفهم الغير وتطورهما الإيجابي (Bélanger، 1984).

ولكي يكون المرشد فاعلا في عمله، يجب أن يكون على علم بدور المدرسة ورسالتها وواجباتها تجاه التلاميذ وفق نموذج واضح. فبناء على تحديد هذا النموذج

(1) بلورنا بعض الأفكار لصياغة هذه النقطة، بالاستفادة من:

Ministère de la Famille et de l'Enfance. (1998). Jouer, c'est magique : programme favorisant le développement global des enfants, Tome 1. Sainte-Foy : Les publications du Québec.

(2) للاطلاع أكثر على طبيعة العلاقة بين الطفل والأسرة والمدرسة، يمكن الرجوع إلى: أحرشاو (2009).

بوضوح، يستطيع المرشد تصور مجالات تدخله وتطويرها. وعليه، يمكن القول إن أهمية المدرسة بالنسبة للتلميذ تكمن في:

- ربط علاقات صداقة، وتعلم العيش في مجموعة، تتألف من الأقران والراشدين ومن كلا الجنسين.
 - المشاركة في نشاطات تلائم مستوى نمو التلميذ وتحفز ذكاءه وليس ذاكرته، وتنشط قدراته المنطقية وليس قدرات الحفظ لديه، وتطور إمكاناته البدنية، وكفاءاته الاجتماعية، وتهذب أحكامه الأخلاقية، وتنمي حقله الوجداني، وتشجع مواهبه.
 - تلقين التلميذ معارف ومهارات تؤهله للانخراط بفعالية في مجاله الدراسي حالياً، وفي وسطه الاجتماعي والمهني مستقبلاً.
 - تهيئ التلميذ للمستوى الموالي من التعليم من خلال تمكينه من المهارات والمعارف والكفاءات اللازمة لذلك.
 - العمل على اكتساب التلميذ شخصية مستقلة لها تقدير إيجابي لذاتها، ولها خصوصياتها.
- وبناء على التصور السالف، فإن رسالة المدرسة التي تهدف إلى إكساب الطفل مجموعة من المعارف والمهارات والقواعد والكفاءات، يجب أن تتمخض عنها نتائج ملموسة وأن تحقق الأهداف التالية:
- البعد اللساني: تعلم اللغة لتحقيق الحاجيات التواصلية الفردية والجماعية، مع تثمين اللغة الوطنية باعتبارها مصدر هوية التلميذ وتميزه.
 - البعد الثقافي: تشبع الطفل بهويته الثقافية وتموضعه فيها، واحترام المعايير الاجتماعية والقيم الأخلاقية والدينية.
 - البعد الاجتماعي: المساعدة على أن ينمو الطفل ويتفاعل بشكل متوافق مع وضعيات علائقية جديدة وفي سياقات مختلفة، مع احترام الآخر واحترام خصوصياته؛ وتنمية فهم الطفل للعالم المحيط به واحترامه له، سواء كانوا أشخاصاً أو طبيعة أو مبادئ.

- البعد الوجداني: تشجيع التلميذ على التعبير عن مشاعره وأحاسيسه بشكل سلس، فمن يستطيع التعبير عن مشاعره يستطيع التعبير عن أفكاره.
- البعد المعرفي: يكتشف الطفل عالم المعارف ويجب أن يتدرج تعلمه في ذلك، وأن يتعلم كيف يتعلم ذاتياً، أي أن يتعلم كيف يتعلم، وأن يكتشف العلم لا أن يقدم له جاهزاً. كما يجب أن تعمل المدرسة على الانتقال السلس من معارف الطفل الساذجة إلى معارف علمية.
- البعد الجسدي: يكتشف الطفل جسده وقدراته الجسمية، ويجب الدفع باتجاه اقتناعه بجسده وبتمثل صورة إيجابية عنه، فصورة الجسد معبر أساسي لتحقيق التوازن النفسي.

2.3. علاقة الآباء بالأبناء

يُعتبر الآباء نموذج الطفل ومثاله الأعلى، لذا يجب فهم أهمية دور الآباء في تربية الأبناء، باعتبارهم المربي الأول. إن تفهمهم لشخصية الطفل وخصائصه، سيخلق علاقة تعاون جيدة مع هيئة التدريس والمربين والمرشد، انطلاقاً من أنهم يتشاطرون نفس التصور ونفس النموذج، وسيعملون على ترسيخه والتصرف وفقه. ولكي يتم خلق الانسجام بين المدرسة والأسرة، على هذه الأخيرة أن تتشبع بالمبادئ التالية:

1.2.3. قواعد يجب الالتزام بها

- أن يتسم الأبوان بالجدية، أمر مهم بالنسبة للطفل، لأن الجدية معناها وجود قواعد مضبوطة على الطفل الالتزام بها، وهذه القواعد تساعد على ضبط سلوكياته وتنظيمها. فالأطفال يشعرون بالأمان عندما يدركون وجود حدود واضحة لتصرفاتهم؛ ويفهمون أن هذه القواعد ضرورية للتصرف الجيد داخل الجماعة، بما فيها الأسرة.

- بعد تحديد القواعد، يجب التنبؤ مسبقا بنتائجها الإيجابية على جميع الأطراف، ويجب العمل على احترامها من طرف الجميع والتأكد من تطبيقها. ولأجل ذلك، على الأبوين في البيت التفاهم أولا على القواعد التي يجب تسطيرها وعلى نتائجها المرجوة، قبل الشروع في تطبيقها مع الطفل، مع ضرورة إشراك الطفل في بلورتها، وتفسير ضرورة هذه الضوابط بالنسبة للتعامل المتكافئ بين الجميع.

2.2.3. تقدير إيجابي للذات يجب ترسيخه

- يجب أن يكون منطلق الوالدين في تعاملهم مع أبنائهم هو أخذ حاجياتهم بعين الاعتبار، والنظر إلى هذه الحاجيات نظرة إيجابية، لأن الطفل يستشعر بسرعة الموقف الإيجابي من قبل الآباء، وهو ما يسمح للطفل بمواجهة تحديات تلائم قدراته.
- إن الطريقة التي يدرك بها الطفل نفسه تؤثر على أفعاله وسلوكه، ونتائج هذا السلوك تؤثر بدورها على طريقة إدراكه لنفسه وتقييمه لذاته. وعليه، فطريقة تفكير الطفل تؤثر على سلوكه. إذا قال الطفل لنفسه "أنا أستطيع فعل (كذا)..."، فله حظوظ أوفر في النجاح مما إذا قال لنفسه العكس. وعليه، فإن الصورة التي يكوّنها الطفل عن ذاته تؤثر بشكل كبير على توجهه نحو النجاح وعلى سعادته في الحياة، وتتشرط في جزء كبير منها انتماءه للجماعة (Ross, Laporte, Duclos, 1995).
- إن الآباء، يلعبون دورا أساسيا في بلورة تقدير الذات لدى الطفل. لذا، فمن المفيد الوقوف وقفة تأمل والانكباب على مراجعة سلوكهم تجاه أبنائهم. فتقدير الذات الإيجابي معناه أن يكون الطفل قادرا على القبول بحدوده وقدراته وأخطائه. والطفل الذي له تقدير جيد لذاته، يثق في قدراته على حل مشاكله، ويعرف أيضا حدوده، ويمكن أن يطلب المساعدة إذا احتاجها. وقد أوضحت العديد من الدراسات أن الطفل الذي له تقدير جيد لذاته ينجح بشكل أفضل في المدرسة من الطفل الذي له تقدير منخفض لذاته.

3.2.3. التشجيع والاحترام: مبادئ يجب التعبير عنها

- إن قدرة الآباء على أن يضعوا أنفسهم موضع طفلهم، يجعلهم يشعرون أكثر بما يفكر فيه وما يشعر به، مما سيحسن من قدرتهم على فهم حاجاته، والتعامل معه بشكل إيجابي. وعليه، فإن قبول الطفل هو أن يعامل بكرامة واحترام لخصائصه.
- إن العلاقة المبنية على الحب أساس كل تربية سليمة، فالحب كما يقول Wayne W. Dayer (2008)، "ضروري لحياة أبنائكم وتطورهم كي يكتسبوا معنى الانتماء: الانتماء لأنفسهم في المقام الأول، ثم الانتماء لعائلتهم، ولجتمعتهم في المقام الثاني. إن علامات الحب التي يظهرها الأبوان لابنهما هي شكل ملموس للتعبير له عن تقديرهم له، ومساعدته على تطوير تقديره لذاته.
- يحتاج الطفل دائما إلى دعم والديه، سواء عرف القليل من النجاحات أو الكثير منها. والدعم لا يمكن أن يتمظهر إلا من خلال التشجيع الذي يعتبر المظهر الأهم في تربية الأطفال، لدرجة أن غيابه يمكن أن يعتبر السبب الأساسي للسلوك السيء. إن الطفل الذي يتصرف بشكل سيء هو طفل محبط، كما يقول Dreikurs (1968). والتشجيع أشكال مختلفة، ففي كل مرة ندعم فيها الطفل عند اتخاذ مبادرة شخصية، تتسم بالشجاعة والثقة، فإننا نمنحه تشجيعا ونساعده على تطوير تقديره لذاته.

3.3. واجبات الآباء تجاه الأبناء

- يجب على الآباء العمل على ترسيخ المبادئ التالية لدى أطفالهم:
- الاستجابة للحاجيات الخاصة للطفل، على المستوى المادي والوجداني والمعرفي والاجتماعي، وإعطاء القدوة في تبليغ القيم الأخلاقية والمعايير الاجتماعية لأطفالهم.
- تحسيس الطفل بالحب وأنه شخص مرغوب فيه بشدة. فشعور الطفل بحب الوالدين هو ما يحميه مستقبلا من أي سوء توافق محتمل، أو مشاكل اجتماعية مستقبلية. أن يشعر الطفل بالقبول في الأسرة معناه أنه سيشعر بأنه مقبول في المجتمع لاحقا، والعكس صحيح. فشعور الطفل بأنه شخص غير مرغوب فيه في الأسرة، سيترتب

عنه مستقبلا شعوره بأنه عنصر غير مرغوب فيه في المجتمع، مما قد يؤدي إلى سوء توافقه الاجتماعي والنفسي.

متابعة نمو الطفل وتشجيعه على اتخاذ المبادرات وعلى التعبير عن مشاعره، والنظر إليه نظرة إيجابية وتبليغه هذه النظرة (شفويا ومن خلال سلوكيات ملموسة)، وتدعيم السلوكيات الإيجابية لديه وتعزيزها.

عدم نهج أسلوب العقاب (البدني أو النفسي) لمواجهة السلوك السلبي للطفل، لأن هذا الصنف من العقاب يترك أثارا نفسية عميقة، فالطفل لم يكتسب بعد كل المعايير الأخلاقية والقيم الاجتماعية ولم يتشبع بها، ليكون سلوكه متوافقا معها. ولتحقيق ذلك بنجاح، يجب تحديد قواعد السلوك وضوابط التصرف بوضوح والالتزام بها، وعدم السماح بخرقها.

4.3. أهمية العلاقة بين المرشد والآباء

إن من مهام المرشد أن يقوم بتوعية الآباء بدورهم الأسري، من خلال إقناعهم بالانخراط في علاقة تعاون قوامها ما يلي:

مساعدة الآباء للمرشد على فهم شخصية الطفل من خلال تقديم المعلومات والملاحظات حول المحيط العائلي وحول شخصية الطفل فيما يتعلق بحاجاته، وبتفضيلاته ومشاكله.

حضور جلسات التكوين والتأطير والتوعية والمساهمة فيها بفاعلية.

عقد اجتماعات دورية أو كلما دعت الضرورة إلى ذلك، لمناقشة علاقة الآباء بالأبناء، أو مناقشة مشاكلهم معهم وكيفية تدبيرها.

تقديم بعض التوجيهات حول خصوصيات نمو الطفل وحول كيفية التعامل معه، يكون الهدف منهاحث الآباء على التفكير في سلوكهم مع الطفل بغية القيام بمراجعتها. ويمكن الاستعانة بسلام التقييم الموالية لتحقيق هذا الهدف.

5.3. سلام التقييم الذاتي لعلاقة الآباء مع أبنائهم

من أجل تعرف الآباء على سلوكهم مع أطفالهم والوعي به، يمكن للمرشد توظيف سلام للتقييم الذاتي، تتعلق بمواقف الآباء تجاه أبنائهم وطريقة تعاملهم معهم. ويمكن أن يستعين بها المرشد لرصد مكان القوة أو الضعف والخلل في علاقة الآباء مع أبنائهم، بغية تقويمها أو ترسيخها أو تعديلها أو تغييرها جذرياً. ويكون الغرض من هذه الخطوة هو إعادة النظر في تعامل الآباء مع الأبناء، بغية فسخ المجال لمساعدتهم على نمو سليم ومنسجم لشخصيتهم، والرفع من تقديرهم لذواتهم، أو تدعيم هذا التقدير وترسيخه. إن الوقت دائماً ملائم للقيام بذلك، وكلما كان ذلك باكراً كلما كان أفضل.

ومن أجل تحديد طبيعة العلاقة التي تجمع الآباء بأبنائهم وتقييمها، يمكن للمرشد الاستعانة بسلام من مثل ما سنقدم بعده، وهي: سلم تقييم العلاقة مع الابن، وسلم التشجيع على الفعل، وسلم ضبط القواعد.

التنقيط

يعتبر سلم التنقيط موحداً بين السلام الثلاثة الموالية، إذ تعطى للجواب "دائماً" أربع (4) نقط؛ وللجواب "غالباً" ثلاث (3) نقط؛ وللجواب "أحياناً" نقطتان (2)؛ وللجواب "نادراً" نقطة واحدة (1).

1.5.3. سلم التقييم الذاتي (1): العلاقة مع الأبناء

نارا	أحيانا	غالباً	دائماً	
				هل أضع نفسي موضع ابني لأفهمه بشكل جيد؟
				هل أعرف جيداً حاجات ابني؟
				هل أضمن حماية ابني البدنية والنفسية؟
				هل آخذ بعين الاعتبار ما يفضلُه ابني؟
				هل أحترم الحاجات الخاصة لابني؟
				هل أتجنب انتقاد ابني بدون داع إلى ذلك؟
				هل آخذ بعين الاعتبار اختيارات ابني؟
				هل أعبر لابني بأنه شخص مهم؟
				هل أخصص وقتاً للاستماع إلى ما يقوله ابني؟
				هل أتجنب المبالغة في حماية ابني وتدليله؟
				هل أكلم ابني باحترام؟
				هل أتفادى الكلمات الجارحة أثناء حديثي إلى ابني؟
				هل أقول لابني إنني فخور به؟
				هل أخصص وقتاً نوعياً لابني؟

حساب النقاط:

إذا كان المجموع يساوي أو يفوق 49 نقطة: فإن مستوى العلاقة مع الأبناء جيدة، ويجب العمل على تدعيمها، لأنها تساهم في ترسيخ تقدير إيجابي للذات لدى الطفل.

إذا كان المجموع يتراوح بين 35 و48 نقطة: فإن العلاقة مع الأبناء جيدة، لكنها تحتاج إلى بعض المراجعة.

إذا كان المجموع يتراوح بين 21 و34 نقطة: فإن العلاقة مع الأبناء تحتاج إلى مراجعة جدية، لأنها موسومة بالتناقض أحياناً.

إذا كان المجموع أقل من 21 نقطة: فإن العلاقة مع الأبناء يشوبها الكثير من الخلل،
وتحتاج إلى إعادة نظر جذرية، لأنها تعمل على ترسيخ تقدير سلبى للذات لدى الطفل.
وعموماً، من خلال تأمل الأجوبة، يمكن للمرشد (أو الأبوين أيضاً)، رصد مكان
التقصير في علاقة الآباء بأبنائهم.

2.5.3. سلم التقييم الذاتى (2): التشجيع على الفعل

نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	
				هل أساعد ابني على التعرف على نقط قوته؟
				هل أشجع استقلالية ابني من خلال تكليفه بمسؤوليات تناسب قدراته؟
				هل أضع ابني أمام تحديات؟
				هل أطلب من ابني رأيه في الأمور التي تتعلق به؟
				هل أثق في ابني عندما يشرع في مهمة جديدة؟
				هل امنح ابني الدعم اللازم لمساعدته على حل صراعاته بأكبر قدر من المودة؟
				هل أطلب من ابني رأيه بشكل مستمر؟
				هل أساعد ابني على تطوير مواهبه الخاصة؟
				هل أشجع حس الإبداع عند ابني؟
				هل أساعده على التعبير عن مشاعره؟
				هل أشجع حس اتخاذ المبادرة لدى ابني؟
				هل أشجع ابني على مواجهة الصعوبات التي تواجهه؟
				هل أوضح لابني استراتيجيات بلوغ هدف معين حدده لنفسه؟

حساب النقط:

إذا كان المجموع يساوي أو يفوق 45 نقطة: فإن مستوى العلاقة جيد، ويجب تدعيم هذه العلاقة لأنها تساهم في ترسيخ تقدير إيجابي لذات الطفل، وتشجعه على الفعل والمبادرة.

إذا كان المجموع يتراوح بين 32 و44 نقطة: فإن العلاقة جيدة، لكنها تحتاج إلى بعض المراجعة.

إذا كان المجموع يتراوح بين 19 و31 نقطة: فإن العلاقة تحتاج إلى مراجعة جدية، لأنها موسومة بالتناقض أحيانا.

إذا كان المجموع أقل من 19 نقطة: فإن العلاقة يشوبها الكثير من الخلل، وتحتاج إلى إعادة نظر جذرية لأنها تعمل على ترسيخ تقدير سلبي لذات الطفل.

وعموما، من خلال تأمل الأجوبة، يمكن للمرشد (أو الأبوين أيضا)، رصد مكانم التقصير في علاقة الآباء بأبنائهم في هذا المجال، أي مجال تشجيع الابن على أن يكون فاعلا.

3.5.3. سلم التقييم الذاتي (3): ضبط القواعد

نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	
				هل أضع قواعد واضحة لضبط العلاقات بيني وبين ابني؟
				هل أعطي لابني القدوة في التصرف الجيد؟
				هل أعطي لابني القدوة في الصدق وقول الحق؟
				هل أشجع ابني على لقاء أصدقائه؟
				هل أشجع ابني على المشاركة في نشاطات خارجية؟
				هل أشجع ابني على تقديم المساعدة للآخرين؟
				هل أعلم ابني كيف يتقاسم الأشياء مع الآخرين؟
				هل أشجع سلوكات ابني الجيدة؟
				هل أمتح لابني انطبعا إيجابيا عن مشاركته في الحياة العائلية؟
				هل أتجنب تعنيف ابني أو تحقيره بحضور أصدقائه؟
				هل أخصص وقتا للحديث إلى ابني عن تاريخه العائلي؟
				هل أشرك ابني في المشاريع العائلية؟

حساب النقاط:

إذا كان المجموع يساوي أو يفوق 42 نقطة: فإن مستوى العلاقة جيد، ويجب تدعيم هذه العلاقة، لأنها تساهم في ترسيخ تقدير إيجابي لذات الطفل.

إذا كان المجموع يتراوح بين 30 و 41 نقطة: فإن العلاقة جيدة، لكنها تحتاج إلى بعض المراجعة.

إذا كان المجموع يتراوح بين 18 و 29 نقطة: فإن العلاقة تحتاج إلى مراجعة جدية، لأنها موسومة بالتناقض أحيانا.

إذا كان المجموع أقل من 18 نقطة: فإن العلاقة يشوبها الكثير من الخلل، وتحتاج إلى إعادة نظر جذرية، لأنها تعمل على ترسيخ تقدير سلبي لذات الطفل.

وعموما، من خلال تأمل الأجوبة، يمكن للمرشد (أو الأبوين أيضا)، رصد مكامن التقصير في علاقة الآباء بأبنائهم في مجال ضبط قواعد محددة يلتزم الكل بها في البيت.

6.3. المرشد المبدع

يمكن للمرشد أن يتعامل مع هذه السلام بأشكال مختلفة، قد تمليها عليه تجربته أو شروط عمله. إذ يمكن تحويل هذه السلام إلى أسئلة توجه مباشرة للآباء، وبعد فترة زمنية معينة، تقدم لهم هذه السلام مرة أخرى لمثلها ومقارنة النتائج فيما بينها، لمعرفة تناقضات الآباء في التعامل مع أبنائهم، ومساعدتهم على تجاوز هذه التناقضات. كما يمكن تقديم هذه السلام سنوياً إلى الآباء للاطلاع على تطور علاقتهم بأبنائهم. ويمكن أخيراً تطوير سلام خاصة بعلاقة الأستاذ بالتلميذ، باعتماد بنود السلام السالفة. فالمرشد الناجح والمبدع هو الذي يطور أدوات اشتغاله.

4. سلم تقييم السلوك العنيف لدى الطفل

إن من بين الأسباب التي تؤدي إلى سيطرة الرغبة في تدمير الذات والغضب والعدوانية، هو سوء معاملة الطفل والإساءة إليه (سهام درويش، وأحمد عطا، 2005: 171). فالطفل الذي يتعرض للإساءة يكتسب مفهوماً متدنياً عن ذاته، ويواجه مشكلات في تفاعله مع الآخرين، سواء مع أقرانه أو أقاربه أو الأكبر منه سناً، وتأخذ شكل زيادة في النشاط والعدوانية، ومشكلات دراسية وانسحاب اجتماعي⁽¹⁾. ويمكن أن ينتج السلوك العدواني أيضاً عن غياب الدعم والتشجيع، مادام الطفل الذي يتصرف بشكل سيء هو طفل محبط، كما يقول Dreikurs (1968).

ونرى من الضروري التمييز بين مفهومي العنف والعدوانية، فإذا كان العنف هو إلحاق الأذى الجسدي أو النفسي أو المعنوي بفرد ما أو جماعة، ويتخذ أشكالاً متعددة (عنف جسدي، عنف لغوي، عنف نفسي، عنف رمزي...)، فإن العدوانية سلوك فطري وغريزي متجسد في الطبيعة الإنسانية والطاقة الحيوية لحركة الجسم وتفاعله مع الوضعيات والمواقف. إن العدوانية، في الغالب، رد فعل تلقائي ولاإرادي، بينما العنف مفكر فيه ومخطط له ويتخذ أشكالاً مختلفة، حسب اختلاف الأفراد والجماعات والثقافات. والعنف في اللغة العربية يعني

(1) راجع في هذا الباب علاقة الإساءة للأطفال بتوافقهم النفسي ومفهوم الذات ضمن: سهام درويش أبو عطية، وأحمد عطا محمود أحمد (2005).

الخُرقُ بالأمر وقلة الرفق به، وهو ضد الرفق، والعنف من التعنيف، أي التوبيخ واللوم، وأعنف الشيء أي أخذه بشدة (ابن منظور، 2000).

وعليه، فإذا كان العنف هو الاستخدام غير المشروع للقوة، كأن نقول: حركة عنيفة أو كلام عنيف... فإن العدوانية تعتبر دائمة الحضور لدى الإنسان، ونجدها في جميع الصراعات والنزاعات. إنها تمثل الاستعداد السيكولوجي الكامن في الإنسان، وتتجسد في السلوك الفردي والجماعي، وهي دائمة التغير والتبدل وذات طبيعة عائمة وفي حالة انتظار الوضعيات والمبررات، لتتخذ أشكالاً من الهيمنة والعنف والتدمير. لذا نفضل في سياق الحديث عن السلوك العدواني عند الطفل والتلميذ، استخدام مفهوم العنف، لأنه يتجاوز حدود الاستعداد النفسي الفطري، ويصبح سلوكاً واعياً وإرادياً وقابلاً للملاحظة والقياس. وعلى أساس ما سلف، يهدف هذا السلم إلى قياس درجة السلوك العنيف لدى الطفل، حيث يتكلف المدرسون بملئه بناءً على تقديرهم لسلوك التلميذ العنيف وفق سلم من ثلاث درجات: "لا يحدث السلوك"، أو يحدث "أحياناً"، أو يحدث "باستمرار"⁽¹⁾. ويمكن للآباء القيام بالعملية نفسها مع أبنائهم.

إن طريقة اجتياز هذا الاختبار سهلة للغاية ولا تتطلب كفاءات خاصة؛ إذ يكفي أن يقدم المرشد هذا الاختبار للمدرس أو للآباء، ويوضح لهم الإرشادات الملائمة وهي بسيطة أيضاً. إن هذا الاختبار غير مقيد بزمن محدد، لكنه بالمقابل يتطلب معرفة جيدة بالتلميذ أو الابن المراد قياس سلوكه العنيف.

إرشادات الاختبار:

اقرأ باهتمام كل جملة، وأجب عنها من خلال وضع علامة (X) في العمود المناسب، حسب تقديرك لدرجة اتصاف المتعلم بالسلوك الوارد فيها.

(1) نقلنا هذا السلم عن إبراهيم سليمان المصري (2010) مع بعض التصرف على مستوى صياغة بعض البنود، وعلى مستوى تنظيمها وفق فئات معينة لتحديد المجال الذي يتمظهر فيه السلوك العنيف بشدة.

الرقم	البنود	لا يحدث	أحيانا	باستمرار
1	يسبب الأذى للآخرين بطريقة غير مباشرة			
2	يصبق على الآخرين			
3	يدفع الآخرين أو يستفزهم			
4	يشد شعر الآخرين أو يشد آذانهم			
5	لا يتردد في عض الآخرين أو خدشهم أو قرصهم			
6	يركل الآخرين أو يضربهم أو يصفعهم			
7	يقذف الآخرين بالأشياء (حجارة، كتب، أدوات...)			
8	يحاول خنق الآخرين			
9	يستعمل أدوات خطيرة (مثل السكين) ضد الآخرين			
10	يمزق ملابسه أو يشدها بقوة أو يعضها			
11	يلطخ لوازمه وأدواته بالأوساخ			
12	يمزق دفاتره أو كتبه أو أية أوراق أخرى له			
13	يمزق دفاتر الآخرين أو كتبهم أو أية أوراق أخرى لهم			
14	يمزق ملابس الآخرين أو يشدها بقوة أو يعضها			
15	يلطخ ملابس الآخرين بالأوساخ			
16	يمزق المجلات والكتب أو أية أوراق أخرى يستعملها العموم			
17	يتعامل بخشونة مع ألعابه (كضربها أو تكسيرها أو رميها أرضا)			
18	يكسر النوافذ أو يغلقها بقوة			
19	يبكي ويصرخ لأتفه الأسباب			
20	يركل الأشياء بقدميه وهو يصرخ			
21	يرمي بنفسه أرضا وهو يصيح			
22	يركل الأبواب بقدميه أو يغلقها بعنف			
23	يقوم بسلوكات أخرى عنيفة (حدها)			

حساب النقط وتفسير النتائج

- تمنح للجواب "لا يحدث" صفر نقطة (0)؛ وللجواب "أحياناً نقطة واحدة (1)؛ وللجواب "باستمرار" نقطتان (2).
 - تتراوح الدرجة الكلية للسلم بين صفر نقطة و46 نقطة.
 - اعتبرت القيمة 18 فما فوق مستوى مرتفع من العنف، وهو ما يستلزم تدخل المرشد النفسي.
 - وبناء على النسبة المئوية للقيمة 18 من المجموع الكلي 48، عملنا على استخراج قيم أخرى للمستوى المرتفع من العنف بالنسبة لمجالات فرعية أخرى، وحددناها بناء على البنود التي تكونها فيما يلي:
 - العنف ضد الآخرين. ويتكون من البنود التالية: 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9. وتتراوح قيم هذا المجال بين 0 و18 نقطة. إن نقطة تفوق 7 تعتبر مستوى مرتفع من العنف في هذا المجال.
 - العنف ضد أشياء الآخرين. ويتكون من البنود التالية: 13، 14، 15، 16، 18، 20، 22. وتتراوح قيم هذا المجال بين 0 و14 نقطة. إن نقطة تفوق 6 تعتبر مستوى مرتفع من العنف في هذا المجال.
 - العنف ضد الذات. ويتكون من البنود التالية: 19، 20. وتتراوح قيم هذا المجال بين 0 و4 نقط. إن نقطة تفوق 2 تعتبر مستوى مرتفع من العنف في هذا المجال.
 - العنف ضد الأشياء الخاصة. ويتكون من البنود التالية: 10، 11، 12، 17. وتتراوح قيم هذا المجال بين 0 و8 نقط. إن نقطة تفوق 3 تعتبر مستوى مرتفع من العنف في هذا المجال.
- ويمكن الاستعانة بالجداول الموالية لتفريغ نتائج هذا السلم وتنظيمها حسب مجالات العنف الذي تمت ملاحظته:

العنف ضد الآخرين			العنف ضد الآخرين		
البند	الجواب	النقطة	البند	الجواب	النقطة
13			1		
14			2		
15			3		
16			4		
18			5		
20			6		
22			7		
المجموع:			8		
العنف ضد الأشياء الخاصة			9		
البند	الجواب	النقطة	المجموع:		
10			العنف ضد الذات		
11			البند	الجواب	النقطة
12			19		
17			21		
المجموع:			المجموع:		
			المجموع العام:		

إن مستوى مرتفع من العنف في هذا السلم معناه أن سلوك الطفل غير متوافق، وأنه يعاني من مشاكل معينة قد تكون بالخصوص، إما لأنه يتعرض لسوء المعاملة أو أنه تعرض لها سابقاً. فالمعاملة القاسية في البيت مثلاً، قد تؤدي إلى تمثل الطفل لهذا السلوك. وباعتبار أن الآباء قدوة الطفل ومثله الأعلى، وإذا كان الآباء يمارسون العنف عليه أو بينهم، فإن الطفل سيعتبر أن العنف هو السلوك العادي والمقبول اجتماعياً، وسيمارسه بناء على هذا التصور المشوه. وعلى أساس ذلك، فإن ارتفاع مستوى مرتفع لدى الطفل، يتطلب من جهة التدخل لمساعدة الطفل على تعديل سلوكه، والتدخل لدى الآباء لمعرفة طريقة تربيتهم له وتعاملهم

معه، ومعرفة هل يضعون قواعد مضبوطة في تربيتهم وتعاملهم مع الابن. ولتحديد هذا المعطى الأخير، يمكن الاستعانة بسلام تقييم علاقة الآباء بالأبناء الذي تطرقنا إليها سابقا. إن الوصول إلى نتيجة تخفيف العنف في مجال معين، قد تكون له نتائج تراكمية في المجالات الثلاثة الأخرى، فتحدد طريقة التربية في البيت، ومدى تعرض الطفل لسوء المعاملة، ومساعدته على ضبط سلوكه وفق معايير محددة، وإعادة تربيته على احترام المعايير والقواعد، يبقى هر السبيل الناجع لتدخل المرشد النفسي في هذا المجال، بمساعدة الأسرة طبعاً.

وفي هذا الباب، يجب أن يعتمد تدخل المرشد المعرفي على مساعدة الطفل على تطوير مفهوم إيجابي لذاته، وبناء الثقة بالآخرين، وتشجيعه على التعبير عن انفعالاته ومشاعره بهدوء، وتشجيعه على التواصل مع الآخرين بشكل هادئ، ودفعه إلى الوعي بالفوارق الحاصلة في علاقته بالآخرين بين السلوك العنيف والسلوك الودي، والنتائج المتحصلة منهما. ويستحسن في هذه الحالة، أن تعتمد طريقة التدخل في التدريب على المهارات الاجتماعية بواسطة اللعب بالدمى ولعب الأدوار وسرد القصص، وتعزيز السلوك المرغوب فيه، وكف السلوك غير المرغوب فيه، والتحكم في الانفعالات، وتدريبه على ملاحظة الفوارق بين السلوك العنيف والسلوك الهادئ.

وفي هذا الباب، نسجل أن العديد من الدراسات⁽¹⁾ التي اشتغلت على الأطفال الذين تعرضوا للإساءة، قد أكدت أن أساليب الإرشاد المبنية على النظرية السلوكية المعرفية كانت أكثر فاعلية⁽²⁾، لأنها تساعد الطفل الذي تعرض للإساءة على التغلب على خبراته السلبية الناتجة عن التعرض للإساءة، وتعديل أفكاره غير العقلانية المرتبطة بها، وتعليمه سلوك توكيد الذات والرفع من تقديره لذاته.

(1) راجع مثلاً الدراسة النقدية التي قام بها Dufour (2004) في هذا الباب.

(2) للاطلاع أكثر على دراسات ميدانية حول فاعلية التدخل العلاجي السلوكي المعرفي في الإرشاد النفسي، والتدخل لدى أطفال تعرضوا للإساءة، راجع: سهام درويش أبو عطية، وأحمد عطا محمود أحمد (2005).

خاتمة و خلاصات

- حاولنا من خلال هذا الكتاب، تقديم تصور يتبنى مقاربة السيكولوجيا المعرفية في الإرشاد النفسي والوساطة التربوية، يرتكز على أربعة محاور أساسية هي:
1. المستوى النظري: يتأسس على التوجه المعرفي في السيكولوجيا، لكن ذلك لا يمنع من استحضار إطارات نظرية أخرى للمقارنة وليس للمفاضلة بينها. وقد عملنا على التركيز على امتدادات السيكولوجيا المعرفية في المجال التربوي والعلاجي، مستخلصين منها ما يميزها عن باقي المقاربات السيكولوجية الأخرى، خصوصا فيما يتعلق بنظرتها للفرد وطريقة تعاملها معه.
 2. مستوى التقنيات المنهجية والأدوات العملية: يقوم على تقريب منهجية الاشتغال وتقنيات العمل الميداني من المشتغلين بمجال المساعدة النفسية، واقتراح أدوات عملية تساعد على الاشتغال الميداني، من مثل المقابلة والملاحظة والوصف وإدارة الحوار والاختبارات... ضمن الإطار النظري المعرفي للسيكولوجيا.
 3. مستوى العلاقة بين المرشد والمسترشد: يتمثل في تغيير النظرة إلى المسترشد، باعتبارها امتدادا طبيعيا لخصوصيات نظرة السيكولوجيا المعرفية للطفل خاصة والفرد عامة، سواء في الأسرة أو المدرسة. إنها نظرة تعتبر الفرد عنصرا فاعلا وله مميزات وكفاءات، ويساهم في تعلمه وعلاجه بشكل فعال. وعليه، لا تقدم المعرفة جاهزة للمتعلم أو المعالج، ولكن يتم تعليمه كيف يتعلم وكيف يفكر بشكل منطقي.
 4. مستوى أسلوب صياغة الكتاب: حاولنا من خلاله ضبط الأسس النظرية للإرشاد النفسي المعرفي، وتوضيح التقنيات الملائمة له والتمثيل لها، وبسط بعض الأدوات العملية للاشتغال الميداني. ويتأطر ذلك ضمن منهجية عامة لصياغة الكتاب تعتمد التوضيح من خلال الصور والخطاطات ونماذج من الحوارات وأمثلة توضيحية، مع تقديم نماذج عملية لكيفية الاشتغال وتنظيم المعطيات وتفريغها.

وعليه، فإن هاجس الارتقاء بمكانة الإنسان وتطوير علاقاته التواصلية على المستوى النفسي والعلائقي، كانت من بين اقتضاءات إنجاز هذا الكتاب. فالإنسان في حاجة إلى المساعدة لمواجهة صعوبات العيش ومفاجآت الحياة التي قد تخلق له اضطرابات نفسية وتحد من تطوره وتفتحه من جهة، ومن جهة أخرى إرساء قواعد الوقاية النفسية من احتمالات حدوث هذه الصعوبات في المستقبل. وهو ما يعني تمكين الفرد من الاستعداد النفسي لمواجهةها بفعالية وتطوير نوع من المناعة السيكولوجية لديه. فمن الواضح أن التحولات التي عرفها المجتمع والتطورات السريعة التي شملت كافة مناحي الحياة فيه، ومست جميع مؤسساته، قد أثرت بشكل سلبي على إيقاعات الحياة اليومية، وعلى العلاقات الاجتماعية والقيم الأخلاقية... وكان من نتائج ذلك، بروز أنماط سلوكية غير سوية، تجلّى أهمها في تنامي ظاهرة العنف في المؤسسات الأسرية والتربوية، وتصدع العلاقات الزوجية، وغياب التواصل بين الآباء والأبناء، وصعوبة التوافق الزوجي والمهني والمدرسي... كل هذه المؤشرات تبين مدى حاجة المجتمع الملحة إلى تدخل طرف ثالث لإعادة التوازن إلى هذه العلاقات. إن هذا الطرف الثالث هو المتخصص في خدمات الإرشاد النفسي والمساعدة، التي تتأسس على التوجيه والدعم والوساطة والمرافقة.

وبما أن السيكولوجيا العلمية قد حاولت منذ نشأتها، البحث عن أفضل المناهج من أجل فهم خصوصيات الإنسان المعرفية والوجدانية والسلوكية وتفسيرها، فإنها انتقلت من اعتمادها على البراديغم الوجداني مع التحليل النفسي والبرايغم السلوكي مع علم النفس السلوكي، إلى اعتمادها على البراديغم المعرفي؛ حيث أصبحت تنظر إلى الإنسان ليس كفرد خاضع للرغبات اللاشعورية والصدمات النفسية التي تعرض لها في طفولته، أو ككائن يفعل ويكتسب أشكال التعليمات الأسرية والمدرسية على شكل مشيرات واستجابات، وإنما أصبحت تنظر إليه كشخص فاعل ومتفاعل مع البرامج التربوية والعلاجية والإرشادية. وبناء عليه، حاولنا في هذا الكتاب الجمع بين المعطيات النظرية المتمثلة في السيكولوجيا المعرفية، والتقنيات المنهجية والأدوات العملية، المبنية على هذا الإطار النظري، للاستفادة منها في الممارسة الإرشادية.

إن الإرشاد النفسي المعرفي استفاد من المستجدات العلمية التجريبية والسيكولوجية والنورولوجية الحديثة، وأصبح أكثر انفتاحاً على مفاهيم جديدة من قبيل الفاعلية، والتربية المعرفية، والتشخيص المعرفي، وتعلم التعلم، واستراتيجيات التعلم... وقد واكب هذا التطور، تغير وتجدد في التقنيات والأدوات والمناهج الإرشادية والتوجيهية المعتمدة في الإرشاد النفسي الأسري والمدرسي والتربوي والمهني، خصوصاً في تقنيات الاستقبال والمقابلة والإنصات وإدارة الحوار وأساليب الوساطة وتدبير النزاعات واقتراح خطط التدخل والمساعدة. وبناء على هذه الحثيات، حاولنا إذن في هذا العمل أن نضع بين يدي القارئ مجموعة من الآليات والوسائل العملية التي تستعمل في الممارسة الإرشادية وتوظف فيها، والتي تقوم على ضوابط ومقومات يجب على المرشد النفسي اعتمادها والتشبع بها والتمرن عليها وممارستها، من أجل تحقيق الإنصات الفعال والإرشاد التفاعلي والتوجيه الإيجابي.

وبما أن سبب مشاكل الفرد التوافقية (الأسرية والمدرسية والمهنية والاجتماعية)، هو منطق تفكيره المشوه وغير العقلاني، وما يحتفظ به في ذهنه أو ذاكرته من أفكار مشوهة ناتجة عن تعلّات سابقة خاطئة أو مشوهة، فإن شروط نجاح الإرشاد النفسي يعتمد على حسن إدارة الحوار وتدبيره، وهذا ما يساهم في مساعدة المسترشد على الوصول إلى مرحلة تعديل أفكاره أو تليينها بنفسه. وبذلك يحقق المرشد أحد شروط الإنصات الفعال، وهو أن يكون مرآة للمسترشد، يرى فيها نفسه بوضوح. وعليه، يتبنى الإرشاد النفسي المعرفي أسلوباً خاصاً، وإستراتيجية إرشادية وتوجيهية قائمة على الأبعاد الثلاثة التالية:

- البعد التفاعلي: يتدخل المرشد مراراً أثناء الحصة الإرشادية، من خلال توقيف الحوار، وإعادة صياغة الجواب، وطرح أسئلة مرنة وغير محرجة، والتعليق على كلام المسترشد، ومناقشة بنيته الحجاجية، والإجابة بوضوح عن أسئلته واستفساراته.
- البعد التربوي: يعمل المرشد على إخبار المسترشد بكل التفسيرات التي يمكن أن تساعد على فهم اضطراباته وصعوباته وعوائقه النفسية. يوضح له أيضاً، لماذا وكيف تستعمل الوسائل والمناهج المعتمدة في الإرشاد النفسي لتحقيق النتائج المرجوة،

خصوصا وأن الإرشاد النفسي المعرفي يحرص على أن يكون المسترشد مطلعاً على صعوباته وواعياً بأسبابها ومدركا لوسائل التغلب عليها أو الوقاية منها، وبالتالي يصبح عنصراً مساهماً بفعالية في تجاوز صعوباته وعوائقه النفسية.

- البعد التواصلي أو الحواري: يهدف الإرشاد النفسي المعرفي إلى تدريب المسترشد على إعادة تقييم معرفياته بشكل واقعي ومنطقي، ليصل إلى تحقيق التوافق مع ذاته ومع العالم الخارجي وينظر إلى المستقبل نظرة إيجابية. ويتحقق هذا الهدف من خلال تبني التوجه التواصلي والحواري الذي يتمثل في توظيف أسئلة متكررة، لاستدراج المسترشد تدريجياً إلى الوعي بأسلوب المبالغة في أفكاره وانتظاراته المثالية غير المتلائمة مع الواقع، والتي لا تملك مسوغات منطقية لذلك، وبالتالي دفعه إلى مراجعة أفكاره وأسلوب تفكيره، والعمل على تعديلها أو تليينها.

وبذلك تتحقق إحدى مبادئ السيكلوجيا المعرفية، وهو مبدأ تعلم التعلم، أي أن الفرد يتعلم مهارات يستطيع من خلالها مساعدة نفسه حاضراً ومستقبلاً على مواجهة صعوباته، ولا يتعلم معرفة جاهزة يكون مفعولها محدوداً في الزمان والمكان. فالمرشد يساعد المسترشد على تنمية طرائق جديدة للتعلم من الخبرات، ووسائل جديدة لحل المشكلات، ومواجهة مصاعبه بنشاط أكبر. وبذلك يقل اعتماد المسترشد على المرشد، فيزداد هذا الأخير ثقة بنفسه ويرفع من اعتباره لذاته، لأنه يشارك في تحديد مشكلته، ويساهم في وضع خيارات حلها، ويعمل على توفير المعلومات التي تساعد على ذلك من خلال تمارينه الخاصة التي يقوم بها خارج الحصص العلاجية، كلما شعر بالضيق أو بمشاعر سلبية معينة، والعمل على حل المشكلات التي تواجهه بشكل ذاتي.

وفي هذا الباب يقول بيك (2000: 242) إنه كان يشرح لمرضاه مفهوم حل المشكلات بطريقة قريبة من هذه: "من أهداف العلاج أن يساعدك على تعلم طرق جديدة لتناول المشكلات. حتى إذا ما اشتدت المشكلات عليك، أمكنك أن تطبق الصيغ التي فرغت من تعلمها. عندما كنت تتعلم الحساب مثلاً، كنت تكتفي بتعلم القواعد الأساسية ولم

يتوجب عليك أن تتعلم كل الأشكال الممكنة للجمع أو الطرح. فبمجرد أن تعلمت العمليات ذاتها، أمكنك أن تطبقها على أي مسألة حسابية أخرى.

وعليه فالمرشد السيكولوجي المعرفي يساعد المسترشد على تنمية تقنيات المحاولة والخطأ التي هي شرط أساسي لحل جميع المشكلات. إنها تقنية اعتمدها الفرد في تعلمه منذ الصغر، ولكن بسبب إشرطات غير سوية أو تعلّقات مشوهة وأفكار آلية، تخلّى عن هذه التقنية، خوفاً من تكرار الفشل، وحفاظاً على تقديره لذاته. يقول بيك (2000: 242) في هذا الصدد: "إن الإحساس بالتحكم والسيطرة الذي يحدث من جراء حل إحدى المشكلات، كثيراً ما يلهم المريض أن يتناول غيرها من المشكلات التي طالما تجنبها، وأن يعمل على حلّها. هكذا لا تكون نتيجة العلاج الناجح هو التحرر من المشكلات الأصلية فحسب، بل هو أيضاً تغير سيكولوجي دقيق يؤهل المريض لمواجهة تحديات جديدة". وبذلك تكون لهذه التقنية العلاجية نتائج تراكمية إيجابية على سلوك الفرد. فالفرد المصاب برهاب إلقاء كلمة أمام الجمهور، والذي يحاول حل هذا المشكل من خلال المحاولة، سيكون لنجاحه نتائج عامة تشمل جميع سلوكياته الأخرى، وستنتفتح أمامه آفاقاً رحبة للتفتح والتطور، وسيُنظر إلى إخفاقاته على أنها خطوة لتحقيق النجاح ومراكمته التجارب، وليس نهاية مشواره في الحياة.

من هنا نلاحظ أن العلاقة بين المرشد والمسترشد في إطار الخلفية النظرية للسيكولوجيا المعرفية، أضحت أقل توجيهياً وأكثر تشاركا. فالإرشاد النفسي المبني على تقنيات العلاج النفسي المعرفي يراهن على أن يتعلم الإنسان كيف يفكر بروية وبطريقة نقدية وأن يضع عقله بين الأحداث الخارجية وتأويلاته الذاتية لها، وأن لا يسقط في فخ الذاتية. وإذا استطاع المسترشد تعلم هذا الأسلوب من التفكير، فإن ذلك سيسمح له لاحقاً، بالتعامل بشكل مختلف مع الأحداث التي تسبب له الاضطراب أو سوء التوافق أو الضغط النفسي.

إن التقنيات والأدوات العملية المعتمدة في الممارسة العلاجية والإرشادية، التي توقفت عندها، عبارة عن مهارات وخبرات لا مناص منها للمرشد، وليست مجرد مفاهيم يتعين تطبيقها في جلسات الإنصات. بل أكثر من ذلك، من المفيد أن يطلع عليها المفحوص

أو المسترشد ويكون على علم بها. ويبقى الهدف من الإنصات في إطار علاقة المساعدة، هو تغيير نظرة الفرد إلى ذاته وإلى الواقع والآخرين والمستقبل، من خلال أساليب حوارية وتواصلية وتفاعلية وتربوية. إن المرشد النفسي لا يُعلم المسترشد معارف جاهزة، أو أفكار تامة البناء، ولا يقدم له النصيح أو الوعظ، بل يساعده على تعلم أساليب تفكير جديدة، قصد اكتشاف الطاقة والقوة الكامنة في داخله، وتحقيق التطور الذاتي، والرفع من تقدير الذات، والمساهمة الفعلية في السيرورة العلاجية أو الإرشادية.

وعليه، فإن تحقيق إرشاد نفسي معرفي فعال، يجب أن يتأسس على نموذج نظري واضح، قوامه التحديد الدقيق للأطر المرجعية النظرية التي سيعتمدها المرشد في علاقة المساعدة، سواء بينه وبين التلميذ، أو بينه وبين الأسرة وهيأة التدريس والإدارة. فتحديد الإطار المرجعي النظري بوضوح، يجعل المرشد ملماً بمقتضيات التعامل الواضح مع الأطراف التي يتدخل لفائدتها. كما يسمح له هذا النموذج النظري الواضح بضبط آليات اشتغاله ومنهجية عمله وتقنياته الميدانية، وكذا التحكم فيها وحسن توظيفها، وتحديد هدف واضح لمهمته. فمهارات الإنصات والمقابلة وتدبير الحوار المؤسسة على التوجه السيكلوجي المعرفي، الذي أثّرنا التركيز عليها في هذا الكتاب، تعتبر من المقاربات الحديثة التي تقوم على منهجية علمية صارمة، قوامها الافتراض والتجريب والمراجعة والتعميم والتنبؤ. إن هذه التقنيات والمهارات لا يمكن تطبيقها عملياً إلا إذا كان للمرشد تصور نظري واضح حولها، مبني على معطى أساسي مفاده أن المسترشد ليس صفحة بيضاء نملؤها بما نشاء من معلومات وسلوكات، بل المسترشد شخص له خصوصياته المعرفية والوجدانية والسلوكية والنمائية، وله قدرات وطاقات مهمة، وأنه يساهم بفعالية في تطوير معارفه ومهاراته، وفي مساعدة نفسه على تجاوز صعوباته. إن احترام خصوصيات الآخر والاقتناع بكفاءاته، مبدأ أساس في هذا التوجه.

نلاحظ إذن، أن المسألة تتعلق بتغيير النظرة للتلميذ أو الابن أو المسترشد، من عنصر سلبي إلى عنصر فعال. وعلى أساس ذلك، فإن العلاقة التي يلزم أن تجمع بين المرشد والمسترشد، علاقة يجب أن يطبعها الاحترام المتبادل، وأن تكون أساساً مبنية على علاقة

تحوارية، يتخللها النقاش المتكافئ وحرية التعبير عن الأفكار والمشاعر ومناقشتها وتعديلها أو تليينها أو تغييرها إن اقتضى الأمر ذلك. ولكن ذلك لن يتحقق فعليا إلا من خلال الالتزام بشروطين أساسيين:

- الأول: أن يصبح الحوار سلوكا اجتماعيا سائدا، ينطلق من الأسرة ليتقل إلى المدرسة ثم المجتمع. وعليه فدور الأسرة أساسي في هذا الباب، أي تغيير نظرتها لابنها من كونه لا يعرف شيئا وبالتالي يجب تعليمه كل شيء وهو صامت (المعارف والمهارات والسلوكات والأخلاق...)، إلى اعتباره كائنا متميزا له خصوصياته، وله كفاءات خاصة، ويطور ذاتيا معارف خاصة... وبالتالي، يجب إعطاؤه القدوة في السلوك الإيجابي وتشجيعه على الحوار والتعبير عن مشاعره وأفكاره، واحترام مشاعر الغير وأفكارهم. إن التغيير يبدأ إذن من الأسرة، ليمتد إلى المدرسة فالمجتمع. وهذا دور أساسي يجب أن يلعبه المرشد تجاه الأسرة.

- الثاني: أن يكون الطفل قد استدمج هذا السلوك التحواري ومبدأ الاحترام المتبادل، وأن يكون المرشد قد فعل الشيء نفسه. وبالتالي، ولكي تُحقق علاقة المساعدة أهدافها، يلزم المرشد أن يتمكن من مهارات الإنصات والتدبير الفعال للحوار، من خلال التمكن من تقنيات الإنصات وتقنيات إدارة الحوار وطرح الأسئلة، المبنية على أساس علمي والمستندة إلى خلفية نظرية واضحة.

إن التطوير الدائم لمعارف المرشد ومهاراته وتقنياته مطلب ملح. فالمرشد ملزم بتتبع ما يستجد في الحقل السيكلوجي⁽¹⁾، على اعتبار أن هذا الحقل هو المصدر الأساس لتأسيس علاقة إرشادية ناجعة وفعالة. فالهدف الأسمى للسيكلوجيا هو فهم طبيعة الإنسان وأساليب اشتغاله المعرفي والوجداني والسلوكي، سواء في شقها السوي أو المرضي. إن فهم طبيعة تكوين الإنسان تنبني في السيكلوجيا على منهجية علمية صارمة تضبطها مناهج

(1) راجع مثلا كيف تطبق النظرية السلوكية المعرفية في الإرشاد وبعض نماذجها، والنتائج المتوخاة عنها، ضمن: سهام درويش، واحد عطا (2005).

البحث العلمي التجريبي بكل قيودها ومستلزماتها. فحتى الاضطرابات النفسية أصبحت تعتمد في تحديدها على المنهج التجريبي الصارم، خصوصا مع تطور العلاج النفسي المعرفي، من خلال تجريب أساليب العلاج المعرفي على عينة تجريبية وعينة ضابطة، واستنتاج نجاعة هذا العلاج. وعليه، يمكن القول إن اعتماد الخلفية النظرية لعلم النفس المعرفي، تجد مسوغاتها في هذه الخاصية العلمية الصارمة التي أمست تطبع السيكولوجيا عامة.

وبالرغم من تعدد التصورات والنظريات السيكولوجية وتعارضها أحيانا، فإن الهدف الأسمى للإنتاج العلمي السيكولوجي عامة، هو فهم طبيعة التكوين الوجداني والمعرفي والسلوكي للإنسان، ومساعدته على تجاوز الصعوبات التي تعيق تطوره وانفتاحه ومشاركته الإيجابية في مجتمعه، سواء تجلت هذه الصعوبات في القسم (صعوبات التعلم والتكيف مع المدرسة)، أو في الأسرة (العلاقات الزوجية والعلاقة بين الآباء والأبناء)، أو في مؤسسات الإنتاج (العلاقات بين العمال والمستخدمين)، أو في المجتمع ككل (العلاقة مع الآخرين)...

إن تطور الإنسانية رهين بالسيكولوجيا، وأينما وجدت المشاكل يجب أن يوجد علم النفس، مادام علم النفس يدرس الإنسان من أجل مساعدة الإنسان. إن عالم النفس هو الأولى بالاستشارة فيما يخص المشاكل التي تعيشها المجتمعات الحاضرة، قبل السياسي والاقتصادي ورجل والأمن وغيرهم. ونجد لهذا القول صدى لدى ماسلو Maslow⁽¹⁾ عندما يقول: أنا متيقن من أن موقع علماء النفس في عالم اليوم من أهم المواقع وأحسمها على الإطلاق. أؤكد هذا لأن كل العضلات التي تواجه البشرية اليوم من حرب وسلام ونظام وفوضى، واستغلال وتآخ، وفهم وسوء فهم، وسعادة وشقاء، وحب وكراهية، جميعها يمكن حلها على ضوء فهم الطبيعة البشرية فهما جيدا. وإلى هذا الهدف تتجه وظيفة علم النفس بكامله وبذاته. إن علم النفس حاضر بالقوة في أية علاقة تواصلية تجمع شخصين فأكثر. وكل سوء فهم أو تنافر يتخلل هذه العلاقة يعتبر من صميم اهتمام علم النفس الذي يحاول رصد أبعادها وتحديد خلفيتها واقتراح الحلول الملائمة لها.

(1) نقلا عن: عبد الستار إبراهيم (1980: 5).

وعليه، فإن مواضيع انشغال علم النفس واشتغاله، يبقى هدفها الأساسي هو مساعدة الإنسان على تجاوز صعوباته وعوائقه النفسية والعلائقية (في البيت والمدرسة والشارع...) التي تخلق له جوا مشحونا في محيطه، وتعيق تطوره وتفتح به بشكل سليم، وبالتالي تعيق تطور المجتمع ككل. وعليه، فإن منطلق السيكولوجيا هو الإنسان وهدفها هو الإنسان. وفي هذا الباب، يجب أن نعي بأن تطورنا جميعا رهين بأن يعي كل واحد منا دوره الذي يجب أن يلعبه في تطوير المجتمع. ولن يتمكن الفرد من لعب دور إيجابي في مجتمعه إلا بفهم ذاته وفهم الآخر، إلا باحترام نفسه وتقديرها واحترام الآخر وتقديره، إلا بمساعدة نفسه على تجاوز صعوباته ومساعدة الآخر على ذلك. وبهذا الصدد، نستحضر قولة روجرز التالية: إذا حاولنا أن نفهم، بشكل عقلاني، مهامنا باعتبارنا إداريين ومدرسين ومربين ومستشارين مهنيين ومعالجين، فإننا نكون إذن بصدد الاشتغال على المشكل الذي سيحدد مستقبل هذا الكوكب. لأن مستقبلنا لن يتعلق بالفيزياء، بل سيتعلق بالأحرى بنا نحن الذين نحاول أن نفهم أوجه التفاعلات بين الكائنات الإنسانية ونهتم بها. إن الأمر منوط بنا نحن الذين نحاول إقامة علاقات مساعدة.

إن تطوير الإنسان لذاته وإحساسه بأهمية دوره ومسؤوليته في تطوير محيطه، هو المدخل لتطور أي مجتمع وتقدمه. إن التطور ينطلق من الفرد ليتسع إلى الأسرة فالمدرسة ثم المجتمع الذي يكون مرآة للتطور الذي حققه كل فرد في ذاته. فالمجتمع هو مجال التقاء مجموعة من إرادات الذوات المختلفة والمتمايزة إن أخذناها فرادى، والمتكاملة فيما بينها إن أخذناها في إطار العلاقات التي تجمعها. وعليه، فإن تعايش الذوات لن يتحقق بشكل سليم وإيجابي إلا إن احتفظت كل ذات بخصوصياتها وتميّزها، ولكن في الآن نفسه، أن تحترم خصوصيات الذوات الأخرى وتميّزها. إنه الاحترام المتبادل بين الذوات الذي لن يتحقق إلا بسيادة جو الحوار الهادئ والمتكافئ والإنصات الإيجابي المنفتح. إنه الجو الذي سيؤدي إلى تجاوز الخوض في مشاكل هامشية وهدر الطاقة والإمكانات في صراعات جانبية، والتي لا تساعد بأي شكل من الأشكال على تطور الأفراد والمجتمع ككل.

إن الحوار الذي يعتبر مرتكز الإرشاد النفسي، هو في نهاية المطاف، سلوك ومهارة: سلوك يجب أن يسود علاقات الأفراد، ويجب أن يتشبع به الطفل في البيت والمدرسة من خلال علاقة متكافئة مع الإخوة والأبوين والأصدقاء والمدرسين وباقي أفراد المجتمع. فالتشبع بمبادئ الحوار يسمح للطفل بالتعبير بكل حرية عن مشاعره وأحاسيسه وأفكاره، بل ويجب أن يشجع الابن (في البيت) والتلميذ (في المدرسة) على هذه الممارسة التحوارية، لخلق إنسان قادر على التعبير عن آرائه، وفي الوقت نفسه متقبل لآراء الغير. إن إلزام الطفل بالصمت في البيت والمدرسة لن ينتج عنه إلا تطوير سلوكيات بديلة قد تتجلى في ردود فعل انفعالية غالباً ما يطبعها الاندفاع والانفجار والتهور والعنف، مادام الطفل لم يتعلم كيف يعبر عن مشاعره وأفكاره بشكل سلس وتلقائي، ولم يتعلم كيف يحاور الغير ويحاورة الغير في إطار علاقة متكافئة واحترام متبادل. يجب إذن أن نُشعر الطفل والمتعلم بأننا نحترمه، ونحترم آراءه، وأن نبذل له صراحة هذا الموقف، وأن نعلمه أيضاً أن هذه الآراء قابلة للنقاش والحوار والتطوير، لأن لكل فرد آخر آراءه الخاصة به، ولا أحد يمتلك الحقيقة المطلقة.

والحوار مهارة أيضاً يجب أن يمتلكها من يشتغل في حقل المساعدة النفسية، مهارة تتأسس على ضوابط علمية، يجب تعلمها والتشبع بها والتمرن عليها وممارستها. وهو ما يجب أن يقتنع به كل فرد منوط به مساعدة الآخر، ونخص بالذكر هنا: المرشد النفسي أو الوسيط التربوي، وهياة التدريس باعتبارها تقوم بمهام التعليم والتربية في الوقت نفسه، وفي الأخير الآباء الذين يجب أن يعطوا القدوة في ذلك، لأنهم سيقدمون من خلال تربيتهم، صنفاً معيناً من الأطفال للمدرسة والمجتمع. إن انخراط الآباء والمدرسين والمساعدين النفسيين في هذا المشروع المجتمعي الذي يروم تكريس روح الحوار والاحترام المتبادل بين أفراد المجتمع، كفيل بأن تنتج عنه سلوكيات أخرى غير السلوكيات العدوانية التي أضحت سائدة في مجتمعاتنا. إنها مقاربة سيكولوجية تشتغل في مكانها الطبيعي، أي مع الإنسان ومن أجله، وما دون ذلك ستظل المقاربات الأخرى لضبط المجتمع (المقاربة السياسية أو الاقتصادية أو الأمنية مثلاً) قاصرة ومحدودة في الزمان والمكان، بالرغم من أهميتها. إن تكامل هذه المقاربات واشتغالها بشكل مندمج، هو الذي يمكن أن يؤدي إلى تنمية بشرية حقيقية

ومستدامة. لكن التغيير الحقيقي يجب أن ينطلق من الإنسان ويعود إليه، لا أن ينطلق من منطلق خارجي ليتجه نحو الإنسان. وهذا يعني أن تكون الأولوية لتدخل السيكولوجي، قبل السياسي والاقتصادي والأمني. فالسيكولوجيا هي الحقل الذي يستطيع تأطير باقي القطاعات وتوجيهها الوجهة الصحيحة، مادامت السيكولوجيا تشتغل مع الإنسان ومن أجل الإنسان. إن توفير الشغل والسكن والأمن للإنسان الذي يعاني من صعوبات نفسية، لن تكون له جذوى مادام لم يجد المساعدة النفسية لتجاوز صعوباته النفسية. إنه مجال اشتغال علم النفس وتدخله بامتياز.

بيبليوغرافيا

1. إبراهيم سليمان المصري. (2010). الإرشاد النفسي: أسسه وتطبيقات. إربد: عالم الكتب الحديث.
2. ابن منظور. (2000). لسان العرب. بيروت: دار صادر (ط1).
3. أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكريا (ت 395 هـ). (د،ت.). معجم مقاييس اللغة. تحقيق وضبط: عبد السلام محمد هارون. بيروت: دار الجبل.
4. أبو حماد، ناصر الدين. (2007). اختبارات الذكاء ومقاييس الشخصية: تطبيق ميداني. إربد: عالم الكتب الحديث.
5. أحرشاؤ، الغالي. (1993). الطفل واللغة: تأطير نظري ومنهجي للتمثلات الدلالية عند الطفل، بيروت/الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.
6. أحرشاؤ، الغالي. (1997). العلوم المعرفية وتكنولوجيا المعرفة. فاس: مجلة معرفية. العدد 1. (43-58).
7. أحرشاؤ، الغالي. (1998). بعض ملامح المنظومة التربوية العربية الحديثة. الرباط: مجلة علوم التربية: 14.
8. أحرشاؤ، الغالي. (1999). سيرورة اكتساب المعارف بين النمو والتعلم. الكويت: مجلة الطفولة العربية: 1.
9. أحرشاؤ، الغالي. (2000). افتتاحية. دفاتر مركز الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية CREPS: 3. كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المهرارز، فاس.
10. أحرشاؤ، الغالي. (2005). العلم والثقافة والتربية: رهانات استراتيجية للتنمية. الرباط: منشورات مجلة علوم التربية: 2.
11. أحرشاؤ، الغالي. (2009). الطفل بين الأسرة والمدرسة. الرباط: منشورات مجلة علوم التربية: 19.
12. أحرشاؤ، الغالي؛ الزاهر، أحمد. (2000). التمدرس واكتساب المعارف عند الطفل.

- البحرين: مجلة العلوم التربوية والنفسية: 1 (16-45).
13. اسليماني، العربي. (2003). دينامية الخطأ في سيرورة التعليم والمعرفة. مجلة علوم التربية: 24، (131-139).
14. أمزيان، محمد (2003). الذكاءات المتعددة وحل المشكلات: دراسة ميدانية لأطفال مرحلة التعليم الأولي. رسالة لنيل الدكتوراه: تخصص علم النفس. فاس: كلية الآداب والعلوم الإنسانية - ظهر المهرار.
15. أمزيان، محمد. (1999). التربية المدرسية من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا المعرفة. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.
16. بجير، سعيد. (1996). علم النفس وقضايا الإنسان. فاس: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية - ظهر المهرار.
17. بلحاج، عبد الكريم. (2005). علم النفس بالمغرب بين المعرفة والممارسة. الرباط: دار أبي رقراق للنشر.
18. بلحاج، عبد الكريم. (2009). المدخل إلى علم النفس المعرفي. الرباط: دار أبي رقراق للطباعة والنشر.
19. بيك، آرون. (2000). العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية. ترجمة: عادل مصطفى. بيروت: دار النهضة العربية.
20. حامد عبد السلام زهران. (1980). التوجيه والإرشاد النفسي. القاهرة: عالم الكتب.
21. حجازي، مصطفى. (1987). الفحص النفسي. بيروت: دار الطليعة.
22. الخديمي، رشيد. (2003). استراتيجيات التعلم... وصعوبات الجراءة. الرباط: مجلة علوم التربية: 24، (85-91).
23. زغبوش، بنعيسى. (2001). بنية الذاكرة المعجمية ووظيفتها في فهم اللغة العربية وإنتاجها. أطروحة لنيل الدكتوراه في علم النفس. فاس: كلية الآداب والعلوم الإنسانية - ظهر المهرار.
24. زغبوش، بنعيسى. (2004). مساهمة البحث السيكلولوجي في تأسيس العملية

- التعليمية: ذاكرة الطفل المعجمية نموذجاً. فاس: مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية -
ظهر المهرارز: 13، (121-158).
25. زغبوش، بنعيسى. (2005). المعجم الذهني وتطوير النظام التعليمي. الرباط: مجلة
علوم التربية: 29، (35-66).
26. زغبوش، بنعيسى. (2007). سيكولوجيا السيرورات المعرفية: مقارنة منهجية لدراسة
الذاكرة والتعلم. دفاتر مركز الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية: 5. كلية
الآداب والعلوم الإنسانية - ظهر المهرارز - فاس (48-90).
27. زغبوش، بنعيسى. (2008). الذاكرة واللغة: مقارنة علم النفس المعرفي للذاكرة
المعجمية وامتداداتها التربوية. إريد: عالم الكتب الحديث.
28. زغبوش، بنعيسى. (2008). السيرورات المعرفية واستراتيجيات التعلم: نموذج
المقاربة التربوية للتكرار الذهني لدى الطفل. الكويت: مجلة الطفولة العربية: 35 (9)،
(46-71).
29. زغبوش، بنعيسى؛ بوعناني، مصطفى؛ سفير، عبد النبي (1997). نماذج البحث
المعرفي ونمذجة العمليات المعرفية. فاس: مجلة معرفية: 1، (5-37).
30. زغبوش، بنعيسى؛ سفير، عبد النبي؛ بوعناني، مصطفى. (1997). نماذج البحث
المعرفي ونمذجة العمليات المعرفية. فاس: مجلة معرفية: 1، (5-42).
31. السفاسفة، محمد إبراهيم. (2003). أساسيات في الإرشاد والتوجيه النفسي التربوي.
الكويت: مكتبة الفلاح، وعمان: دار حنين للنشر والتوزيع.
32. السفاسفة، محمد إبراهيم؛ المحاميد، شاكراً عقلة. (2009). تقييم ممارسة طلبة التدريب
الميداني في الإرشاد والصحة النفسية بجامعة مؤتة لمهارات الإرشاد، من خلال
تقديراتهم وتقديرات المرشدين المتعاونين. البحرين: مجلة العلوم التربوية والنفسية: 4
(10)، (212-231).

33. سهام درويش أبو عطية؛ وأحمد عطا محمود أحمد. (2005). فاعلية برنامج إرشاد جمعي لتحسين التوافق النفسي ومفهوم الذات لدى الأطفال المساء إليهم. البحرين: مجلة العلوم التربوية والنفسية: 3 (6)، (166-198).
34. شبشوب، أحمد. (1992). مدخل إلى بيداغوجيا المواد. الرباط: مجلة الدراسات النفسية والتربوية: 23.
35. شولتز، و.؛ سالجو، ر.؛ وايدمان، ج. (2009). إدراك الأطفال لمفاهيم فلكية أولية من خلال آليتي التحاور والأدوات الثقافية. (ترجمة: بنعيسى زغبوش؛ عبد النبي سفير؛ رشيد الوردي). فاس: دفاتر مركز الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية: 5. كلية الآداب والعلوم الإنسانية - ظهر المهرارز بفاس، (65 - 89).
36. عبد الرحمن الهاشمي، قطنة أحمد مستريحي (2008). أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. الكويت: مجلة الطفولة العربية: 35 (9)، (8-44).
37. عبد الستار إبراهيم (1980). العلاج النفسي الحديث: قوة للإنسان. الكويت: عالم المعرفة.
38. عبد الستار إبراهيم؛ عبد العزيز بن عبد الله الدخيل؛ رضوى إبراهيم. (1993). العلاج السلوكي للطفل: أساليبه ونماذج من حالاته. الكويت: عالم المعرفة: 180.
39. عبد الله علي مصطفى. (2003). مهارات اللغة العربية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
40. عبيد، وليم (1998). رياضيات مجتمعية لمواجهة تحديات مستقبلية، إطار مقترح لتطوير مناهج الرياضيات مع بداية القرن الحادي والعشرين، قضايا فكرية، مجلة تربويات الرياضيات: 1.
41. علوي، إسماعيل. (2005). نمو الوعي اللساني وسيرورة اكتساب اللغة عند الطفل. الرباط: مجلة علوم التربية: 29، (15-33).

42. علوي، إسماعيل. (2010). نمو الوعي الدلالي: الأسس المعرفية والممارسة التربوية. الأردن، عالم الكتب الحديث.
43. علوي، إسماعيل؛ زغبوش، بنعيسى. (2009). العلاج النفسي المعرفي: مدخل إلى تدبير صعوبات الحياة اليومية والتخفيف من المعاناة النفسية. إربد: عالم الكتب الحديث.
44. الفاربي، عبد اللطيف؛ آيت موحى، محمد؛ الغرضاف، عبد العزيز؛ غريب، عبد الكريم. (1994). معجم علوم التربية. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة. (سلسلة علوم التربية، 9-10).
45. فايول، م. ومونتوي، ج-م، (2005). استراتيجيات التعلم وتعلم الاستراتيجيات. (ترجمة: بنعيسى زغبوش)، فاس: دفاتر مركز الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية (CREPS): 3. كلية الآداب والعلوم الإنسانية - ظهر المهراز. (57-86).
46. فيصل عباس (2003). قياس الشخصية: دراسة حالات عيادية. بيروت: دار المنهل اللبناني.
47. كاملة الفرخ شعبان؛ عبد الجابر تيم. (1999). مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
48. الكباط، محمد. (1996). المسرح وفضاءاته. القنيطرة: البوكيلي للطباعة والنشر والتوزيع.
49. لما ماجد القيسي. (2010). العلاقة بين الأفكار الاعقلانية والمستوى الدراسي والجنس وتقدير الذات لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية. البحرين: مجلة العلوم التربوية والنفسية: 1 (11)، (206-227)

50. André, C. & Lelord, F. (1999). **L'estime de soi : s'aimer pour mieux vivre avec les autres**. Paris: Odile Jacob,
51. André, C. (1998). **Les thérapies cognitives**. Paris: Bernet-Danilo.
52. Anzieu, D. & Chabert, C. (1992). **Les méthodes projectives**. Paris : PUF.
53. Aspy, D. & Roebuck, F. (1977). **Kid's don't learn from people they don't like**. Amherst, MA: Human Resources Development Press.
54. Atkinson, R.; Atkinson, R.; Smith, H. & Ernest, R. (1987). **Introduction to psychology**. New York : Court Brace Jovanovich Publishers. (8th Ed).
55. Ausin, J.-L. (1970). **Quand dire c'est faire**. Paris: Seuil.
56. Baddeley, A.D. (1986). **Working memory**. New York: Oxford University Press.
57. Baddeley, A.D. (1993), **La mémoire humaine: Théorie et pratique**, Trad. sous la direction de Solange Hollard. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
58. Baddeley, A.D. (1994). Les mémoires humaines, **La Recherche, Spécial N° 267**.
59. Bastien, C. (1987). **Shèmes et stratégies dans l'activité cognitive de l'enfant**. Paris : P.U.F.
60. Bélanger, R. (1984). **La jalousie entre frères et sœurs**. Saint-Laurent: R. Bélanger (Ed.).
61. Bideaud, J. (1997). Du bébé à l'enfant de Piaget: quelle construction du nombre?. **Psychologie Française: 44** (3), (45-56).
62. Bideaud, J. (1999a). Psychologie du développement: les avatars du constructivisme. **Psychologie Français: 44** (3), (205-220).
63. Bideaud, J. (1999b). La construction du nombre dans l'histoire des cultures humaines et chez l'enfant, in G. Netchine-Gringerg (éd), **Développement et fonctionnement cognitif. Vers une intégration**. Paris: PUF.
64. Bideaud. J.; Houdé, O. & Pedinielli, J-L. (1993). **L'homme en développement**. Paris: PUF.
65. Billig, M.; Edwards, D. (1994). La construction sociale de la mémoire, **La Recherche, Spécial N° 267**.

66. Blanc, Y. (2002). **L'écoute**. Meschers : Edition Bernet-Danilo.
67. Bouvard, M. & Cottraux, J. (2005). **Protocoles et échelles d'évaluation en psychiatrie et en psychologie**. Paris: Masson (4^{ème} édition).
68. Bruner, J. (2000). **Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres** (1^{ère} édition anglaise, 1986). Paris : Retz.
69. Bruner, J. (2000b). Piaget et Vygotsky, Célébrons la divergence, In O.Houdé & C.Meljac (éds). **L'esprit piagétien. Hommage international à Jean Piaget**. Paris: P.U.F. (237-253).
70. Burchardt, Y. (2002). **Savoir communiquer avec les autres : mieux se connaître pour un échange positif et réussi avec les autres**. Paris: De Vecchi poche.
71. Butkowsky, I.S. & Willows, D.M. (1980). Cognitive-motivational characteristics of children varying in reading ability : Evidence for learned plessness in poor readers. **Journal of Educational Psychology**, 72. (408-422).
72. Carey, S. (1985). **Conceptual change in childhood**, Cambridge, MA, MIT Press.
73. Carey, S. (1991). Knowledge acquisition: Enrichment or conceptual change? In S.Carey & R.Gelman (Eds), **Epigenesis of mind: Studies in biology and cognition**, Hillsdale, NJ, Erlbaum.
74. Chapman, M. (1988). Contextuality and directionality of cognitive development. **Human Development: 31**, (92-106).
75. Chartier, D. & Lautrey, J. (1992). Peut-on comprendre à connaître et à contrôler son propre comportement cognitif ? **L'organisation scolaire sionnelle**, 21. (27-46).
76. Chi, M.T.H.; Feltovich, P.J. & Glasser, R. (1981). Categorisation and representation of physics problems by experts and novices. **Cognitive Science: 5** (121-152).
77. Chomsky, N. (1979). L'approche linguistique, in M.piatteli-Palmarini (éd). **Théories du langage. Théories d'apprentissage**. Paris: Le Seuil, (169-177).

78. Cordier, F. (1999). Le développement des théories naïves sur le monde. L'exemple de la biologie, Colloque du 15-16-17/10/1999, **Perception du monde et perception du langage**. Strasbourg: Université de Strasbourg.
79. Cowan, N.; Saults, J.S.; Winterowds, C. & Sherka, M. (1991). Enhancement of 4 year-old children's memory span for phonological similar and dissimilar word lists. **Journal of experimental child psychology**, 51.
80. Crozier, M. (1991). **L'entreprise à l'écoute**. Paris: InterEdition
81. Da Silva Neves, R. (1999). **Psychologie cognitive**. Paris : Armand Colin (Coll. Psychologie).
82. Dehaene, S. (1997a). **La bosse des maths**. Paris: Odile Jacob.
83. Dehaene, S. (1997b). **Le cerveau en action**. Paris: PUF.
84. Driver, R.; Guesne, E. & Tiberghien, A. (1985). Children's ideas and the learning of science. In R. Driver, E. Guesne, & A. Tiberghien (Eds.). **Children's ideas in science** (pp. 1-9). Milton Keynes: Open University Press
85. Dubois, D. (1997). **Catégorisation et cognition: de la perception au discours**. Paris: Editions Kimé.
86. Ducker, K. (1945). On problem solving. **Psychological Monographs** 58 (Whole N° 270).
87. Duclos, G.; Laporte, D. & Ross, J. (1995). **Les besoins et les défis des enfants de 6 à 12 ans**. Québec: Les Editions Héritage Inc.
88. Dufour, S. (2004). The effectiveness of selected interventions for previous maltreatment: Enhancing the well-being of children who live at home. **Child and Family Social Work**: 9 (1), (39-57).
89. Dyer, W. & Tracy, (2005). **Unstoppable Me! 10 Ways to Soar Through Life**. New York: Hardcover.
90. Ellis, A. (1962). **Reason and emotion in psychotherapy**. New Jersey: Lyle Stuart.
91. Ellis, A. (1977). Rational emotive therapy: research data that supports the clinical and the personality hypothesis of RET and other models of cognitive therapy. **The Counselling Psychologist**: 7. (3-42).
92. Fayol, M. & Monteil, J.M. (1994). **Stratégies d'apprentissage/apprentissage de stratégies**. **Revue Française de**

Pédagogie: 106. (91-110).

93. Flavell, J.H.; Beach, D.R.; Chinsky, J.M. (1966). Spontaneous verbal rehearsal in a memory task as a function of age. **Child development**, 37.
94. Gardner, H. (1997). **Les formes de l'intelligence**. Paris: Odile Jacob (1^{er} édition anglaise: 1983).
95. Grider, A.B. ; Goethals, G.R. ; Kavanaugh, R.D. & Solomon, R.P. (1993). **Psychology**. New York : Harper Collins, (4th Ed).
96. Grossen, M. & Orvig, A.-S.(2006). **L'entretien clinique en pratiques**. Paris. Belin.
97. Guéghen, N. (2007). Les mille effets des gestes. **Cerveau et Psycho: 23**, (24-26).
98. Hamers, J.F. & Blanc, M. (1983). **Bilinguisme et bilinguisme**. Bruxelles: Mardaga.
99. Hjelmslev, L. (1966). **Le langage**, trad. Michel Olsen, Paris: Minuit.
100. Houdé, O.; Kayser, D.; Proust, K. & Rastier, F. (1998). **Vocabulaire de sciences cognitives**. Paris : PUF.
101. Jakobson, R.(1963). **Essais de linguistique générale**. Paris: Ed de Minuit.
102. Kenney, T.J.; Cannizzo, S.R. & Flavell, J.H. (1967). Spontaneous and induced verbal rehearsal in a recall task. **Child development**, 58.
103. Kuhn, Th. (1962). **Structures et révolutions scientifiques**. Paris : Flammarion. (Trad. 1972)
104. Lautrey, J. & Mazens, K. (1999). Le changement conceptuel: l'évolution des idées naïves des enfants sur le son, **1^{ère} journée Biontines d'étude du développement conceptuel et langagier de l'enfant de 1 à 6 ans**, Besanson, 2-3 décembre 1999.
105. Lécuyer, R. (2001). Rien n'est jamais acquis. Ou de la permanence d'un objet... de polémique, **Enfance: 1**, (35-65)
106. Lécuyer, R.; Pêcheux, M.-G.; & Streri, A. (1996). **Le développement cognitif du nourrisson**. Tome 2 .Paris: Nathan.
107. Lécuyer, R.; Pêcheux, M.-G. & Streri, A. (1994). **Le développement cognitif du nourrisson**. Tome 1. Paris: Nathan.

108. Maier, EN. (1970). **La psychologie dans l'industrie** (tome II). Paris: Marabout
109. Marc-Aurèle. (1951). **Pensées pour moi-même**, suivies du **Manuel d'Epictète**. Paris: Collection Garnier-Flammarion de Poche.
110. Martin, J-C. (1999). **Le guide de la communication**. Paris : Marabout.
111. Maslow, A.(2008). **Devenir le meilleur de soi même**. Paris: Eyrolles. (1er édition: 1956).
112. Mehler, J. (1979). Psychologie et psycholinguistique, In M. Piattelli-Palmarini, **Théorie du langage théorie d'apprentissage : Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky**. Paris: Seuil.
113. Mehler, J. & Dupoux, E. (1990). **Naître humain**. Paris: Odile Jacob.
114. Melot, A. (1997). La construction des métareprésentations: ou comment l'enfant devient psychologue. **Bulletin de Psychologie: 50** (427).
115. Miller, G.A. (1958). The magical number seven, plus ou minus two: some limits on our capacity for processing information. **Psychological Review: 63**.
116. Ministère de la Famille et de l'Enfance. (1998). **Jouer, c'est magique: programme favorisant le développement global des enfants**. Tome 1. Sainte-Foy : Les publications du Québec.
117. Morin, E. (2001). **La méthode. 5. L'humanité de l'humanité. L'identité humaine**. Paris : Seuil.
118. Naus, M.J.; Ornstein, P.A. (1983). The development of memory strategies: analysis, questions and issues, In M.T.H. Chi (ed), **Trends in memory development research** (vol. 9), Basel, Karger.
119. Naus, M.J.; Ornstein, P.A. & Awano, S. (1977). Developmental changes in memory: the effects of processing time and rehearsal instructions. **Journal of experimental child psychology, 23**.
120. Neisser, U. (1982). **Memory observed: Remembering in natural contexts**, W.H. Freeman & Co.
121. Paris, S.G. & Jacobs, J.E. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. **Child Development. 55**, (2083-2093).
122. Paris, S.G.; Wasik, B.A. & Turner, J.C. (1990). The development

- of strategic readers. In P.O. Pearson (ed.). **Handbook of reading research** (2nd ed.). New York: Longman.
123. Parot, F. & Richelle, M. (1992). **Introduction à la psychologie: Histoire et méthodes**, Paris: PUF.
 124. Paulhan, I. & Bourgeois, M. (1995). **Stress et coping : les stratégies d'ajustement à l'adversité**. Paris : PUF. (2^o éd).
 125. Pêcheux, M-G. & Lécuyer, R. (1989). Les méthodes d'études du nourrisson", in J-P. Rossi, P.Crombé, R.Lécuyer, M-G. Pêcheux & C. Tourrette, **La méthode expérimentale en psychologie**. Paris: Dunod, (107-176) (Nouvelle édition: 1999).
 126. Peck, E. (1978). **L'enfant unique: enfant équilibré, parents heureux**. Paris: Seghers.
 127. Perret-Clermont, A.-N. (1979). **La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale**. Berne: Peter Lang.
 128. Ploetzner, R. & VanLehn, K. (1997). The acquisition of qualitative physics knowledge during textbook-based physics training. **Cognition and Instruction**, 15 (2), 169–205.
 129. Resnick, L.B. (1987). **Education and learning**, Washington, National Academy Press.
 130. Richard, L. & Pamela, O. (2002). Transforming school counselor preparation programs. **Journal of Education Counseling**: 41 (3), (169-180).
 131. Roberson, D.; Davies, I. & Davidoff, J. (2000). Color categories are not universal: replications and new evidence from a stone-age culture. **Journal of Experimental Psychology**: 129 (3), (369-398).
 132. Robert-Géraudel, A. (2004). Les circuits de la parole. **Science et Vie** (hors série): 227, (48-53).
 133. Robert-Géraudel, A. (2005). L'effet mémoire. **Science et Vie** (hors série): 232, (118-125)
 134. Rogers C. (1998). **Développement de la personne**. Paris. Dunod.
 135. Rogers, C. (1951). **Client centered therapy: Its current practice, implications and theory**. Boston: Houghton Mifflin
 136. Rogers, C. (1959). Significant learning in therapy and in education. **Educational Leadership**: 16, 232-242.
 137. Rogers, C. (1983). **Freedom to learn for the 80s**. Columbus Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.

138. Rogoff, B. (1990). **Apprenticeship in thinking**. New York: Oxford University Press.
139. Sanner, M. (1983). **Du concept au fantasme**. Paris : PUF.
140. Schick, B. (2007). Le développement de la langue des signes américaine. **Enfance**. 3, (220-227).
141. Schneider, W. & Pressley, M. (1989). **Memory development between 2 and 20**. New York: Springer-Verlag.
142. Schoultz, J.; Säljö, R. & Wyndhamn, J. (2001). Heavenly Talk: Discourse, Artifacts, and Children's Understanding of Elementary Astronomy. **Human Development**: 44, (103–118).
143. Signoret, J.L. (1991). Neuroanatomie de la mémoire. In R.Bruyer, & M.Van Der Linden: **Neuropsychologie de la mémoire humaine**. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
144. Sorsanan, C. (1999). **Psychologie des interactions sociocognitives**. Paris: Armand Collin.
145. Spelke, E. (1988). Where perceiving ends and thinking begins: the apprehension of object in infancy. In Yonas, (ed), **Perceptual development in infancy**. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
146. Troadec, B. & Martinot, C. (2003). **Le développement cognitif : Théories actuelles de la pensée en contextes**. Paris : Belin.
147. Troadec, B; Zarhbouch, B. & Frède, V. (2009). Cultural artifact and children's understanding of the shape of the Earth: The case of Moroccan children. **European Journal of Psychology of Education**: 4 (XXIV), (485-498).
148. Vosniadou, S. (1994). Capturing and modeling the process of conceptual change. **Learning and instruction**, 4.
149. Vosniadou, S. (1996a). Towards a revised cognitive psychology for new advances in learning and instruction. **Learning and Instruction**, 6 (2), 95–109.
150. Vosniadou, S. (1996b). A cognitive psychological approach to learning. In P. Reimann, & H. Spada (Eds.), **Learning in humans and machines** (pp. 23–36). Oxford: Pergamon.
151. Vosniadou, S. & Brewer, W. (1992). Mental models of the earth: a study of conceptual change in childhood. **Cognitive Psychology**: 24, (535-585).
152. Vosniadou, S. & Brewer, W. (1994). Mental models of the day /

night cycle. **Cognitive Science**, 18, 123-183.

153. Vosniadou, S.; Skopeliti, I. & Ikospentaki, K. (2005). Reconsidering the Role of Artifacts in Reasoning: Children's Understanding of the Globe as a Model of the Earth. **Learning and Instruction**: 15. (333-351).
154. Vygotsky, L. (1985a). **Pensées et langage**. Paris: Editions Sociales. (1^{er} édition russe: 1934).
155. Vygotsky, L. (1985b). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire, in B. Schneuwly & J-P. Bronkard (éds): **Vygotsky aujourd'hui**. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé, (95-117). (1^{er} édition russe: 1935).
156. Wayne W. Dyer. (2008). **Les 9 Lois de l'harmonie: Comment retrouver son équilibre personnel**. Paris: Presses du Châtelet.
157. Weinberg, A. (2008a). Pense-t-on en mots ou en images ?. **Les grands Dossiers des Sciences Humaines**: 10, (28-30).
158. Wellman, H.M. (1990). **The child's theory of mind**. Cambridge: MIT Press.
159. Wertsch, J. (1998). **Mind as mediated action**. New York: Oxford University Press.
160. Wilson, B. (1991). Prise en charge des troubles de la mémoire. (trad. R.Bruyer & M. Van der Linden), in R. Bruyer & M. Van der Linden, **Neuropsychologie de la mémoire humaine**. Grenoble: Presse Universitaire de Grenoble.
161. Wittrock, M.C. (1988). A constructive review of research on learning strategies, In C.E. Weinstein, E.T. Goetz & P.A. Alexander (Eds), **Learning and study strategies**. New York: Academic Press.
162. Wunn, K. (1992). Addition and subtraction by human infants. **Nature**: 358, (749-750).

AL-Ershad AL-Nafsi AL-Maarefi Wa AL-Wasatah AL-Tarbaweyah

الإرشاد النفسي المعرفي والوساطة التربوية تقنيات المقابلة والإنصات وتدبير الحوار

الدكتور

إسماعيل علوي

أستاذ علم النفس الإكلينيكي
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
ظهير المهراز - فاس - المغرب

الدكتور

بنعيسى زغبوش

أستاذ علم النفس المعرفي
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
ظهير المهراز - فاس - المغرب

إن العلم يتطور بفعل سيادة مناخ المساواة والاحترام المتبادل والحريات العامة والحوار الهادئ، وليس من خلال الأحكام الجاهزة السريعة التشكل والمبنية على التعصب والدوغمائية وإقصاء الآخر أو التقليل من قيمته أو تبخيس إنجازاته. فإرادة الذات التي تتنفس في مناخ الحرية ورغبتها في التحقق وفي تطوير محيطها (مادام أن تطوير محيطها تطور لها أيضا) هو الذي أدى إلى انبثاق مجتمع العلم والمعرفة. تطوّر العلم بفعل المراجعة العلمية للإنتاجات السابقة (نظريا ومنهجيا) والعمل على الارتقاء بها، وليس بفعل تبخيسها أو مناقشتها وانتقادها من منطلق إيديولوجي أو سياسي أو عقائدي. إن النقد الهدام والأحكام السياسية والإيديولوجية الجاهزة من اليسر بمكان الإتيان بها، لأنها سريعة التشكل والتلون. لكن الأصعب، هو تقديم البديل العلمي، أو إيجاد البديل المعرفي المبني على منهجية علمية صارمة.

كما أن السيكولوجيا، باعتبارها علما، لم تتطور من خلال التأسيس لمشاريع مثالية والتنظير لها وإعادة القراءة في نظريات أنتجها الغير، أو إعادة إنتاج نصوص تركيبة بناء على دراسة نصوص أخرى أو ترجمتها، ولكنها تطورت من خلال تطور تقنيات الأبحاث الميدانية والتجريبية. إن هذا الأسلوب الأخير في البحث والإنتاج للسيكولوجيا.

Bibliotheca Alexandrina



1105070

مكتبة
Hala
Printing F

+962 2 77700
+962 2 77400



9 789957 704049



جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع
الأردن - العبدلي مقابل عمارة جوهرة القدس



Modern Book World

للنشر والتوزيع

إربد - شارع الجامعة - بجانب البنك الإسلامي
تلفون: ٠٠٩٦٢ ٢٧٧٢٢٢٧٢ - خلوي: ٠٧٩ / ٥٢٦٤٣٦٣
فاكس: ٠٠٩٦٢ ٢٧٧٢٦٩٠٩ - صندوق البريد: (٢٤٦٩)
الرمزي البريدي: (٢١١١٠)

البريد الإلكتروني: almalkotob@yahoo.com

almalkotob@hotmail.com

almalkotob@gmail.com

www.almalkotob.com